



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El papel de la práctica pedagógica de la formación inicial en la construcción de una identidad profesional docente: la experiencia del principiante

Anderson Herrera Duran

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Ana María Cadavid Rojas, Doctora (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Herrera Duran, 2024)
Referencia Estilo APA 7 (2020)	Herrera Duran, A. (2024). <i>El papel de la práctica pedagógica de la formación inicial en la construcción de una identidad profesional docente: la experiencia del principiante</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Maestría en Educación, Cohorte XXII.

Línea de Formación de Maestros.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

Las exigencias sobre el sistema educativo reclaman por parte del profesor una mejor formación y desempeño. Cada año ingresan a los programas de formación de maestros personas que quieren hacer de la enseñanza la profesión de sus vidas. Durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial y al momento de vincularse a la vida laboral, se encuentran con la realidad del aula, lo que usualmente puede generar choques, influyendo en el equilibrio personal y pudiendo conducir a la desmotivación, la deserción o abandono. En ese proceso de aprender a enseñar se van construyendo identidades profesionales desde los marcos personales y sociales, condicionando el futuro desempeño profesional.

Con base a procesos de mejora, desde el año 2010 el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia viene fortaleciendo la práctica pedagógica como un elemento transversal para la formación de maestros. Así también, la literatura consultada refleja la necesidad de dar seguimiento a los egresados y ampliar la investigación sobre los profesores que se inician en la docencia en Colombia. En este sentido, la presente investigación tiene como propósito comprender cómo la práctica pedagógica, durante la formación inicial de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se relaciona con la identidad profesional docente del profesor principiante, a partir de las experiencias de aquellos egresados inmersos en sus primeros años laborales.

El presente estudio intenta rescatar la voz de los profesores principiantes a partir de un enfoque biográfico-narrativo, en un intento por comprender cómo sienten y ejercen su profesión, esperando que se puedan develar pistas que permitan la comprensión, la reflexión y la mejora de los procesos formativos.

Palabras clave: formación inicial, práctica pedagógica, identidad profesional docente, profesor principiante.

Contenido

Contextualización	1
Antecedentes de la investigación	4
Estado de la cuestión	9
La formación inicial de docentes, las prácticas y la identidad profesional	10
La trayectoria de la formación inicial al quehacer docente y los choques de la transición....	17
Identidad profesional, el profesor principiante y la inserción laboral	22
Planteamiento del problema	28
Objetivos	39
Marco conceptual	40
La formación inicial de maestros.....	40
Los modelos de formación del profesorado.....	42
Formación inicial de maestros en Colombia.....	44
La práctica pedagógica de la formación inicial de maestros	46
La práctica pedagógica y la construcción de identidad profesional	49
La práctica pedagógica y sus limitaciones.....	50
La identidad profesional docente.....	52
Componentes de la identidad profesional	53
La identidad profesional docente y la experiencia.....	55
El profesor principiante	59
Algunas clasificaciones.....	62
El panorama internacional y colombiano	64
Metodología	66
Plan para la búsqueda, recolección y generación de la información	68
Plan para el análisis de la información	69
Participantes	70
Confiabilidad y validez.....	71
Aspectos éticos	72
Resultados y análisis	73
Introducción.....	73
Los docentes principiantes	74
Análisis vertical	76
Participante 1, Samuel	76

Participante 2, Dahiana	94
Participante 3, Cristian.....	104
Análisis horizontal de las trayectorias biográficas	115
Experiencias anteriores al ingreso de la licenciatura	115
Transición hacia la formación inicial.....	115
Experiencias durante la formación inicial.....	116
Experiencias durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial	119
Transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales	122
Durante las primeras experiencias laborales.....	122
Expectativas de futuro.....	127
Las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante	128
Conclusiones	131
Referencias bibliográficas.....	135
Anexos	144

Contextualización

La educación es un tema que en la actualidad es de vital importancia. Nos encontramos en una sociedad globalizada que reivindica la educación como uno de los principales motores de desarrollo. Para los sistemas educativos, el rol del maestro, su formación y prácticas son de importancia para su funcionamiento. En Colombia, las instituciones principales encargadas de la formación de maestros¹ son las facultades de educación y las escuelas normales, las cuales han sufrido modificaciones a partir de procesos de cambio.

Ahora bien, el presente trabajo de investigación se circunscribe alrededor de los procesos formativos de la Universidad de Antioquia -en adelante UdeA-, que desde su fundación en 1803, ha influido en variados sectores sociales, mediante las actividades de investigación, docencia y extensión. Dentro de sus elementos característicos, se encuentra, en primer lugar, la búsqueda, desarrollo y proliferación del conocimiento en variados campos del saber. En segundo lugar, emerge como corpus de principios y valores, la igualdad, la responsabilidad social, las libertades de cátedra y de aprendizaje, la excelencia y la autonomía. Cabe resaltar que la UdeA cuenta con autonomía universitaria, y por su naturaleza, contempla el ejercicio libre y responsable de la crítica, la creación artística, la enseñanza y el aprendizaje, la cátedra, la investigación, y la controversia ideológica y política.

En el contexto universitario, la Facultad de Educación de la UdeA fue fundada en 1953 con la intención de generar e infundir el saber pedagógico, didáctico y curricular, contribuyendo con la formación de maestros en beneficio de la preservación de la cultura y de la solución de problemáticas educativas. Ahora bien, este estudio se focaliza en los procesos formativos del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales -en adelante LCS- de la Facultad de Educación de la UdeA, que desde 1954 ha prestado sus servicios educativos. Este programa reporta como perfil de egreso un maestro crítico y reflexivo de la pedagogía y de la enseñanza, que integre pensamiento y práctica; con dominio de saberes pedagógicos y disciplinares; capaz de diseñar, organizar y poner en marcha diversidad de propuestas para la enseñanza; con posturas éticas y políticas; que ofrezca alternativas para la solución de coyunturas sociales y educativas; y capaz de desempeñarse en actividades como la docencia, la investigación y la gestión de proyectos².

¹ Si bien las expresiones de profesor, docente, educador y maestro, pueden tener características particulares, durante la escritura del texto se utilizan de manera genérica y como sinónimos. Además, cabe precisar que la desinencia de las diversas palabras, utilizadas en este trabajo, es desarrollada desde una perspectiva neutral y atendiendo a la economía del lenguaje.

² Información recuperada de: <https://acortar.link/Dze23R>

Dentro de la LCS, y en coherencia con lo definido por el reglamento de las prácticas pedagógicas de la Facultad de Educación, la práctica pedagógica se postula como un elemento clave para la formación de maestros, concibiéndose “como un tejido de relaciones y tensiones entre sujetos, saberes, contextos y discursos” (LCS, 2017, p. 28). En este sentido, cabe precisar que la práctica pedagógica no siempre ha tenido el papel actual. La confluencia de complejos procesos de cambio de orden internacional, nacional y local -autoevaluación y autorregulación del programa de LCS- permitieron darle un lugar relevante a la práctica pedagógica, desplegándose como eje articulador entre saberes y dimensiones, así como entre el contexto académico y el laboral (Echavarría y Herrera, 2020). De esta manera, la articulación particular de estos elementos dentro del programa de LCS, así como las preguntas por la identidad profesional, pretenden posibilitar que el estudiante en formación se reconozca como maestro, fortalecer su vocación y cualificar los procesos educativos (LCS, 2017).

Con respecto a los variados cambios, se puede traer a colación el periodo a partir del 2010 cuando funcionaba la versión 02 del plan de estudios. En ese entonces, y partiendo de un proceso propio de autorregulación y autoevaluación del programa, y en atención al Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales incursionan las llamadas prácticas tempranas, desde el cuarto hasta el último semestre del programa, aumentando el número de créditos destinados a las prácticas pedagógicas y convirtiéndolas en el eje de formación (LCS, 2017).

Luego, mediante el acuerdo del consejo de Facultad 379 del 25 de noviembre del 2016, el programa pasaba a su versión 03 y tomaba como nombre: Licenciatura en Ciencias Sociales. Esto, en atención a nuevas normativas como los decretos 1075 y el 2450 del 2015, y la resolución 02041 del año 2016 -que fue derogada por la resolución 18583 de 2017-. Las modificaciones implicaron establecer como núcleo del campo de saber pedagógico a la práctica pedagógica, así como nombrarla de forma explícita en cada uno de los 10 semestres. De esta manera, la práctica pedagógica adquiere un peso de 50 créditos en el programa (aumentando hasta un 28,74 % con respecto al creditaje total), trayendo consigo desafíos y reflexiones (Echavarría y Herrera, 2020).

Para el año 2017, y mediante la resolución 12337 del 23 de junio, se renueva el registro calificado por siete años de la LCS; y para el año 2020, mediante la resolución 021311 de noviembre, se otorga la acreditación de alta calidad al programa por ocho años -renovándose de oficio el registro calificado-. En esta última resolución se recomendaba: realizar

adecuaciones en infraestructura; fortalecer el vínculo entre estudiantes y grupos de investigación; generar mecanismos para favorecer la tasa de graduación -que a 2016 se encontraba por debajo de la media nacional- y propiciar la culminación de los estudios en los diez semestres académicos. Asimismo, y dentro el proceso de evaluación con miras a la acreditación, en la LCS se indicaba la necesidad de emprender acciones que profundicen sobre la vida profesional de los egresados, así como promover espacios para su formación personal y profesional (LCS, 2019).

Antecedentes de la investigación

Desde el paso por la LCS de la UdeA por parte de quien investiga, se ha suscitado un interés por indagar en las cuestiones relacionadas con la práctica pedagógica, ya que estos escenarios dentro de la formación inicial, posibilitaron la construcción y transformación de percepciones de lo que significa ser maestro. Dentro de las pesquisas realizadas en la formación de pregrado se desarrolló el trabajo titulado: “*Transformaciones curriculares en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia: implicaciones para la práctica pedagógica (2010-2019)*”; realizado por Clara Sofía Echavarría y Anderson Herrera en el año 2020. Allí se evidenció que en Colombia existen variedad de investigaciones sobre la práctica pedagógica en la formación inicial de docentes; algunas de ellas dan cuenta de la influencia de políticas educativas sobre las instituciones formadoras de formadores, y en el mismo quehacer del maestro. Otros trabajos han abogado por plantear formas para que, desde la práctica pedagógica de la formación de maestros, se puedan asumir los retos que plantean las sociedades actuales.

Para mencionar algunas de esas investigaciones, se puede hacer alusión al trabajo elaborado en el 2004 por Bertha Lucila Henao Sierra, Luz Stella Isaza Mesa y María Edilma Gómez Gómez, titulado “*Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica*”. Allí se replantea la forma en que es concebida la formación de maestros, buscando que la práctica pedagógica y la investigación formativa se conviertan en ejes articuladores de los saberes. En el trabajo realizado en el 2004 por Gloria Calvo, Diego Bernardo Rendón Lara y Luis Ignacio Rojas García, que lleva como título “*Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*”, se presentaba un diagnóstico sobre la formación docente en Colombia. El estudio daba cuenta de la influencia de las demandas gubernamentales de carácter cortoplacista sobre las instituciones de formación docente; lo que puede derivar en incertidumbre. Los autores también anotaron la tendencia hacia la importancia del papel de las prácticas, y su reflexión, en los programas de formación docente. Absalón Jiménez en el estudio: “*El Decreto 2450 del MEN y el proceso de reforma de las licenciaturas en la UDFJC*”, exponía que las continuas reglamentaciones hacia los programas de licenciatura han generado ciertas tensiones e incertidumbres en cuanto a la adaptación curricular.

En el año 2008, Rodrigo Jaramillo Roldán publicaba su trabajo titulado “*Políticas públicas y profesión docente*”, en donde señalaba que si bien la educación en Colombia ha tenido algunos avances en cuanto a calidad, los procesos de normativización han generado

afectaciones negativas en la profesión docente, como pueden ser: los procedimientos en los concursos docentes, debido a la falta de concertación con los actores educativos, y a la visión que se tiene de la profesión docente como un lugar de paso, o como un trampolín para ascender a otros roles; y la invisibilización de las instituciones formadoras de maestros, derivando en un papel poco protagónico de las comunidades educativas.

Por este tiempo se cursaba una investigación en la Universidad de Antioquia titulada: “*Caracterización y significados de las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede Medellín, 2007-2008*”, publicando sus hallazgos a través de 5 series editoriales denominadas “*Voces y sentidos de las prácticas académicas*”. Dentro de los hallazgos de este estudio, se puede resaltar el destacado lugar de lo académico y pedagógico en las prácticas; la diversidad de significados que derivan de las prácticas académicas en la UdeA; la complejidad de las prácticas académicas dada su visión sistémica y dinámica en constante interacción y construcción; así como las diversas tensiones de las prácticas académicas, por su permanente confrontación e intercambio con diversos actores e intereses. De este estudio salieron propuestas para la construcción de una política integral de prácticas académicas para la UdeA, la cual se expidió en el 2014 con el Acuerdo Superior 418.

En el año 2014 se realizó un estudio por parte de la fundación compartir titulado “*Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*”. Este trabajo, con el ánimo de contribuir con el desarrollo de la política educativa, indicaba que la calidad docente es fundamental para aumentar, en el corto y el largo plazo, el éxito estudiantil, y por esta vía impactar el sector económico aumentando la productividad del país. El informe propone tres ejes para impactar en la calidad educativa a partir de la calidad docente, a saber: 1) mejorar la calidad de los programas de formación inicial docente y ofrecer una nivelación para los no licenciados; revisando y fortaleciendo los procesos de otorgamiento de acreditaciones y registros calificados; promoviendo la práctica y la investigación pedagógica; y creando programas de subsidio para estudiantes sobresalientes y de escasos recursos. 2) filtrar el ingreso a la carrera docente solo a los mejores bachilleres; promoviendo campañas de becas y rebajando la duración de los planes de estudio a cuatro años. 3) mejorar los dispositivos de evaluación docente e incrementar los incentivos y la remuneración económica.

En el año 2018 tiene lugar la publicación de un estudio de la OCDE sobre la educación en Colombia titulado: “*OCDE Revisión de recursos escolares: Colombia*”. Allí se expresa la necesidad de promover el desarrollo del profesionalismo docente; mejorar la eficiencia en la

administración de recursos para la educación; la realización de políticas educativas a largo plazo; mejorar la calidad de la educación que reciben los profesores; y mejorar el aseguramiento de la calidad y la regulación de la educación. Anteriormente, en el año 2012 la OCDE junto con El Banco Mundial, elaboraron el informe: “*La Educación Superior en Colombia*”, y en el año 2016 la OCDE publicó el de: “*Revisión de políticas nacionales de educación: la educación en Colombia*”. En estos se evaluaron las políticas nacionales de la educación superior en Colombia, y se recomendaron acciones como: mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes; mejorar el financiamiento y la focalización con base a la equidad; mejorar la administración de los recursos; mejorar los mecanismos de aseguramiento de la calidad; promover la integración internacional, la participación de los actores, la investigación e innovación.

En el curso de estos antecedentes, es posible advertir que las reformas educativas se desprenden en buena medida de leyes que se impulsan por parte del Estado, probablemente en conexión con organismos multilaterales. Varios de los documentos expuestos concuerdan que, en la década de los noventa, las reformas educativas en Colombia fueron consecuencia de políticas mundiales en coherencia con la economía de mercado y la globalización. Con respecto a la formación de maestros, las reformas educativas de los noventa tienen fundamento en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación -o Ley 115 de 1994-. De manera más actual, se puede hacer mención de los decretos 2450 y 1075 del 2015, y a la resolución 18583 de 2017, los cuales disponen el mejoramiento de las condiciones de calidad para los programas de licenciatura. En el año 2013, se publica el documento: “*Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*”, con el propósito de desarrollar una política de calidad para la educación, y en donde la formación de maestros y las prácticas pedagógicas, resultan ser esenciales para mejorar la calidad educativa.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se fueron revelando pistas en donde la formación inicial de maestros, la práctica pedagógica y la calidad se convertían en elementos clave, suscitando más indagación. En este sentido, y en el marco del trabajo investigativo de pregrado de Echavarría y Herrera (2020), quedaban abiertas cuestiones sobre los resultados de los enfoques dirigidos hacia la práctica pedagógica del programa de LCS de la UdeA y su relación con la calidad educativa. Es en este punto en donde se continúa con la búsqueda investigativa, y se decide indagar con mayor profundidad al interior de la Facultad de Educación de la UdeA.

Durante ese recorrido, y en búsqueda de las tendencias investigativas más novedosas, se rastreó la investigación titulada: “*Práctica Pedagógica Sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La Experiencia Biográfica Narrativa de un Maestro de una institución educativa privada*” del autor Deyby Rodrigo Espinosa Gómez y del año 2020. Era un trabajo de maestría biográfico-narrativo, que cuestionaba los discursos de la calidad, indicando que relegan a la misma educación, a la pedagogía y al maestro a funciones administrativas. En este trabajo, se propone la práctica pedagógica como una forma de resistencia ante la instrumentalización y estandarización de los discursos de calidad. Es interesante el acercamiento a este trabajo, toda vez que introduce cierto malestar a partir de la experiencia de un profesor en su quehacer laboral, un malestar relacionado con el desplazamiento de lo pedagógico en beneficio de otros discursos provenientes de la calidad y la gestión, produciendo en el docente estrés y sobrecarga laboral. Sobre este asunto, el autor propone una práctica pedagógica sentipensante, que contribuya con la reflexión de lo que sucede desde la experiencia propia, ofreciendo así, condiciones de posibilidad para resistir y pensar en que otra educación es posible, al tiempo que aporta con la construcción de una identidad profesional activa y crítica, dispuesta a mutar, a equivocarse, a exponerse y a escuchar.

Así también, se logró averiguar que dentro de la Facultad de Educación de la UdeA tiene lugar el grupo de investigación: *Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias, PiEnCias*. Este fue construido desde el año 2014, en el marco de los programas de pregrado y posgrado en educación de Ciencias y Educación Ambiental. Dentro de sus líneas de investigación se encuentra la formación de maestros de ciencias naturales adoptando temáticas como: reflexión y acción de las prácticas pedagógicas y profesionales de los maestros del área; problemas y desafíos que enfrentan los maestros en su desempeño profesional; identidad profesional docente -en adelante IPD-; formación disciplinar, pedagógica, didáctica e investigativa de maestros del área; y conocimiento profesional docente y/o saberes profesionales docentes. En algunos de sus trabajos más actuales se encuentran recomendaciones sobre la necesidad de ampliar los estudios de los profesores que se inician en la docencia en Colombia (Jiménez et al., 2018; Jiménez-Narváez, 2020), reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la IPD (Jiménez et al., 2017; Villegas, 2018).

Teniendo en cuenta todo lo dicho, se motivó el interés por continuar indagando sobre las cuestiones que subyacen a la práctica pedagógica de la formación inicial de maestros, en

conexión con los profesores que se inician en la profesión docente y la identidad profesional. La decisión se toma considerando la pertinencia suscitada a partir de la revisión de la literatura consultada. En el estado de la cuestión se perfilan, con mayor profundidad, las investigaciones que, a nivel nacional e internacional, brindan posibilidades para continuar reflexionando en el camino hacia una mejor educación.

Estado de la cuestión

Con el propósito de identificar qué se ha dicho y hecho al respecto de aquellas investigaciones que preceden la propia, se realiza una indagación sobre la producción investigativa. De esta manera, se amplía la información que se tiene para orientar el problema investigativo y develar posibilidades. Es así como se pretende entablar un diálogo con aquellas investigaciones sobre el tema, haciendo un balance de sus objetivos, resultados y recomendaciones, para con ello, ofrecer claridad y estructurar lo que se pretende investigar. La siguiente cita lo expone de manera precisa, cuando manifiesta que la construcción del estado del arte: “es un caleidoscopio que nos ofrece diversas imágenes de nuestro objeto de estudio y nos da la posibilidad de elegir de ellas la que tiene mayor claridad y ofrece el mejor panorama de investigación” (Mariela Jiménez como se citó en Guevara, 2016, p. 168).

Dentro del rastreo documental se ha procedido a indagar por artículos de investigación en revistas indexadas y bases de datos como Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet; así también, se han incluido trabajos de investigación de maestría y doctorado en variados repositorios universitarios. Si bien, dentro de los parámetros de inclusión de documentos se han filtrado trabajos investigativos de los últimos 5 años, se opta por incorporar algunos trabajos que hacen parte de una producción investigativa de antaño merecedora de enunciación, dada su relevancia y cercanía con el presente estudio. Otro criterio utilizado consistió en buscar investigaciones que traten sobre los siguientes temas: práctica pedagógica en la formación inicial, IPD, docente principiante.

A partir de la exploración de la producción investigativa en relación con la temática del presente trabajo, se han encontrado ciertas tendencias y nichos investigativos que perfilan posibilidades para la investigación. El análisis de estos documentos a partir de matrices en hojas de cálculo, ha permitido establecer tres unidades de sentido otorgando orden al estado de la investigación. Dichas categorías son las siguientes:

- *La formación inicial de docentes, las prácticas y la identidad profesional.*
- *La trayectoria de la formación inicial al quehacer docente y los choques de la transición.*
- *Identidad profesional, el profesor principiante y la inserción laboral.*

A continuación, se presentan en detalle cada una de las categorías con la producción investigativa correspondiente:

La formación inicial de docentes, las prácticas y la identidad profesional

Esta categoría está enfocada en la producción investigativa que se ha realizado acerca de la formación inicial de docentes en relación con la identidad profesional, como se verá, algunas investigaciones dan cuenta de la importancia de las normativas en cuanto a la regulación de la formación inicial de maestros y de su práctica pedagógica, otras, describen problemáticas como la fragmentación curricular de los programas y las posibles desvinculaciones entre teoría y práctica, revelando, de esta manera, el complejo panorama de la formación inicial de maestros y de la construcción de la IPD.

Para iniciar, cabe destacar un trabajo sobre las reformas educativas, la formación de profesores y la importancia de las prácticas educativas, realizado por Teresa Fuertes Camacho en el año 2011, titulado “*La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado*”. Allí se hace referencia a la importancia de tener en cuenta las prácticas para la formación de los profesores; esto cobra sentido en el marco del proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. El artículo propone la observación sistemática como un método de importancia para analizar y evaluar procesos y reflexionar sobre la práctica. La propuesta es incluir estas prácticas escolares de observación en el prácticum, bajo la asignatura llamada *Observación sistemática y análisis de contextos*, durante el primer semestre del curso de segundo grado de maestro de educación infantil de la Universitat Internacional de Catalunya, de manera que se potencie la articulación teoría-práctica desde los contextos reales del quehacer docente y sirva como antesala para afrontar las prácticas externas del segundo semestre. En el artículo se indica que el prácticum debe ser considerado como un:

Proceso formativo, no debe ser ni una aplicación directa de lo estudiado en otras asignaturas, ni una copia exacta de lo que hacen los maestros en los centros. Es necesario que la experiencia permita la integración reflexiva y crítica de ambos tipos de conocimiento, lo que requiere espacios de diálogo y de reflexión en los que participen los estudiantes, el profesorado de los centros de prácticas y el profesorado tutor de la facultad. (Fuertes, 2011, p. 241)

Dicho lo anterior, los programas de formación de profesores en España incluyen el prácticum en articulación con los condicionamientos propuestos por las políticas públicas, que también exigen la reflexión sistemática, la evaluación y la innovación sobre la práctica educativa. La autora concluye que, en medio del proceso de convergencia del Espacio Europeo

de Educación Superior, se necesitan tratamientos de innovación que promuevan reformulaciones a nivel conceptual y metodológico de los programas de formación docente. Dentro de dichas reformulaciones, el prácticum se convierte en un elemento central, ya que, según el proceso de convergencia mencionado, debe adquirir un peso muy importante dentro del plan de estudios, implicando a su vez, la construcción de un prácticum reflexivo que articule teoría y práctica, así como la colaboración entre centros socioprofesionales, universidad, investigación y actores implicados.

En coherencia con lo anterior, Tejada-Fernández et al. (2017) se proponen el objetivo de analizar las percepciones que tienen los estudiantes, en los procesos del prácticum, sobre la adquisición de competencias y la construcción de la identidad profesional, en el marco del proceso de convergencia europea -o proceso de Bolonia-. En dicho artículo se entiende que el prácticum es un espacio de articulación de propuestas curriculares teóricas y prácticas. A su vez, el prácticum es un tiempo para la experimentación y reflexión de los aprendizajes.

El trabajo concluye que el prácticum es de gran relevancia para la formación docente y la construcción de identidad profesional, puesto que permite la inmersión en un contexto real de la actividad laboral, a propósito del crecimiento profesional y de la articulación entre teoría y práctica. Acto seguido, se señalan las posibilidades de mejora que giran en torno a: pensar el prácticum como una actividad verdaderamente reflexiva, ya que pareciera quedarse en una aplicación técnica; el mejoramiento de la colaboración y comunicación entre los actores involucrados, para proporcionar confianza y motivación en el maestro en formación; la falta de coordinación entre las instituciones, que dificulta la interconexión entre las realidades y genera incertidumbre frente al proceso evaluativo; y el exiguo seguimiento *in situ* sobre los estudiantes, que fragiliza la comunicación externa. Finalmente, los autores recomiendan realizar estudios sobre los impactos de la construcción de identidad profesional en el prácticum, en clave de seguimiento a egresados.

A partir de las anteriores investigaciones, se perfila que el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior implica transformaciones para la formación inicial de maestros en España. A este respecto, Tejada (2020) realiza una aproximación sobre la evolución del prácticum dentro de la formación inicial de profesionales en las últimas tres décadas. El autor expresa que, en el marco de los procesos de articulación con las nuevas estructuras curriculares de referencia europea, se presenta un giro con respecto a la visión disciplinar que se tenía. De allí que las orientaciones se dirijan hacia una formación basada en competencias,

en donde los esfuerzos deben dirigirse hacia la consolidación de la interacción entre la universidad y el escenario socioprofesional.

Dicho giro formativo reclama para el prácticum una serie de reflexiones teóricas y metodológicas, toda vez que este se plantea como espacio privilegiado de aspectos como: a) generación y construcción de conocimiento profesional, debido a la implicación del estudiante que se responsabiliza de las acciones reales en actividades contextuales de su profesión; b) colaboración interinstitucional; c) espacio y tiempo donde se construye la identidad profesional; d) intersección entre el ámbito laboral y el formativo. Como aclaración, indica el autor que el prácticum se diferencia de las prácticas, ya que estas últimas estarían caracterizadas por estancias cortas, visitas u otras modalidades más puntuales; mientras que el prácticum implica un inicio del proceso de socialización e inserción laboral, caracterizado por estancias largas, en donde el estudiante ya viene equipado con una serie de saberes a activar, siendo posible al final del proceso formativo. En este sentido el prácticum de calidad contribuye con la articulación de teoría y práctica, poniendo de manifiesto la importancia del aprendizaje de la experiencia, e influyendo en las ideas de los aprendices, desarrollando valores y actitudes sobre la labor; es decir, contribuyendo con la construcción de identidad profesional.

En este momento es pertinente hacer mención al trabajo realizado por Vaillant y Marcelo (2021). Dicho trabajo presenta un escenario en el que los modelos de formación docente presentan un agotamiento, y se encuentran en una tensión entre preservar las tradiciones y buscar nuevos enfoques. El agotamiento parece guardar relación con unos modelos caracterizados por la desvinculación entre teoría y práctica; con un currículum generalmente fragmentado; así como por la falta de capacidad para la adaptación y una limitada madurez personal y emocional para afrontar situaciones difíciles. Por lo anterior, el trabajo propone ofrecer ideas que integren los planes de estudio a partir de prácticas clave *-core practices-*, lo que permitiría un aprendizaje de conocimientos didácticos básicos para el trabajo práctico. Otra idea se orienta a valorar la dimensión socioemocional del quehacer docente, preparando al estudiante para afrontar situaciones desafiantes. La tercera idea propone que debe existir un trabajo colaborativo e intercambio de ideas. Finalmente, los autores plantean la necesidad de llevar a cabo procesos de seguimiento y evaluación.

Sobre la formación inicial y la carrera docente en América Latina, Vaillant y Manso (2022) presentan una reflexión en el marco de las tendencias internacionales. Los autores manifiestan que la formación docente constituye un eje clave para el mejoramiento de los

sistemas educativos y el despliegue de políticas educativas. Dentro de las tendencias encontradas por los autores se indica que: a) la atracción y retención de personal competente es una preocupación actual estrechamente vinculada con el prestigio y la identidad profesional; b) es necesario la implementación de políticas docentes sistémicas y de largo alcance; c) en la actualidad, la carrera docente es asociada con el aprendizaje y el desarrollo profesional satisfactorio. Así también, los autores plantean algunos desafíos para mejorar la formación docente, a saber: mejorar la selección de candidatos; plantear una malla curricular que supere la fragmentación y dispersión; formar a los formadores de formadores para impactar la articulación de los contextos socioprofesionales; atender los procesos de regulación y acreditación. Finalmente, Vaillant y Manso insisten en la inserción como el integrador entre la formación inicial y continua, que contribuye a mejorar el desarrollo de una identidad profesional positiva.

Con todo lo anterior, y luego de ver un panorama investigativo sobre la formación inicial y las experiencias prácticas, se comienzan a apreciar tendencias que arrojan luz sobre posibles posibilidades merecedoras de indagación. Por ello, en este momento es pertinente comenzar a inmiscuirse sobre algunas cuestiones propias de la identidad profesional. Para este propósito, es menester comenzar con la investigación realizada por Falcón y Arraiz (2020), en donde se pone de manifiesto la importancia de que el maestro sea una persona comprometida y motivada, que le encuentre sentido a su labor. Esto, a propósito de la preocupación por la desmotivación y el abandono de estudiantes y docentes noveles. Es en este punto, en donde la identidad profesional puede jugar un rol importante en la toma de conciencia sobre la labor profesional docente, ya que esta: “es un proceso continuo de empoderamiento profesional, que se asocia a la transformación del conocimiento implícito, procedente de las diversas asignaturas y de la experiencia, en competencia profesional” (Falcón y Arraiz, 2020, p. 330). Es por ello, que la formación de una identidad profesional coherente, sostenible y clarificada, puede contribuir de manera positiva con los procesos, que a lo largo de la vida, ejerce el profesional docente.

Las autoras manifiestan que, dicho proceso de construcción de identidad docente es complejo, múltiple, discontinuo y sensible socialmente. Pero que puede potenciarse desde la formación inicial con orientación hacia la autonomía y lo vocacional; con acciones formativas integrando competencias y reflexión, en donde el estudiante toma el protagonismo de su identidad, otorgándole una perspectiva integradora y un sentido práctico a sus experiencias; y mediante el aprendizaje vicario, en donde se promuevan oportunidades de interacción en

distintos momentos de la formación. Sin embargo, para mejorar este proceso de construcción identitaria es preciso sustituir la visión disciplinar y fragmentada de la formación, además de complementar con elementos formativos que impliquen la autorrealización. Sobre esto, las autoras dejan planteado un interrogante que lleva a reflexionar sobre los equilibrios en la vida profesional del docente: “¿cómo lograr coherencia entre la identidad que nos aporta sentido existencial y las acciones prácticas de la vida diaria?” (Falcón y Arraiz, 2020, p. 339).

Sobre la motivación por la enseñanza, He et al. (2022) indican que las estrategias de trabajo emocional son recursos importantes, pero poco estudiados -sobre todo en China-, para que los estudiantes de magisterio enfrenten los retos que plantean las tensiones identitarias en el prácticum. De esta manera, los autores resaltan la importancia que ha tomado la identidad docente en el ámbito de la formación del profesorado, ya que el aprender a enseñar, es también un proceso de construcción continua de uno mismo. De manera que el estudiante inmerso en el prácticum, pasa por variadas experiencias que le incitan el encontrar un equilibrio entre su rol como persona y como profesor, entre ser un estudiante y ser quien oriente el proceso de enseñanza. Estas experiencias incluyen luchas internas, definidas como tensiones de identidad profesional, que pueden tener incidencia en las emociones e identidades, y por tanto, en la motivación profesional (He et al., 2022). Por ello, los autores manifiestan la importancia de estudiar el periodo del prácticum en su relación con las emociones y la construcción de identidad profesional, de manera que se posibiliten condiciones para mejorar la eficacia de los aprendizajes, el entusiasmo y la motivación por enseñar.

En este mismo sentido, Canelo (2020) en sus análisis de los incidentes críticos y tensiones identitarias en relación con los aprendizajes de los estudiantes y la construcción de identidad docente, expresa que las tensiones identitarias son luchas internas a las que se enfrenta el maestro en formación en un intento por equilibrar sus expectativas como docente y la realidad de las situaciones concretas. Estos procesos parecen darse con mayor intensidad durante la formación inicial, en el prácticum, toda vez que los estudiantes tienen la posibilidad de entrar a las aulas y exponerse a experiencias reales del quehacer (Canelo, 2020). En este periodo, funciones que implican la acción docente y la reflexión sobre la práctica, como la observación, el apoyo e impartición de clases, favorecen el desarrollo de la identidad docente en los estudiantes (Madueño y Márquez, 2020). En el prácticum también tienen lugar los incidentes críticos (IC), los cuales incluyen “aquellas experiencias significativas que suceden en las aulas y que son consideradas críticas por el propio estudiante, porque suponen cierta desestabilización

emocional” (Canelo, 2020, p. 9). Varios estudios invitan a la continua reflexión sobre las experiencias en el prácticum, ya que tanto las tensiones como los IC activan estrategias en el estudiante para su afrontamiento, condicionando la posición del estudiante e incidiendo en la reconstrucción identitaria, la cual es “un proceso dinámico, progresivo y dialógico que integra tanto aspectos individuales como sociales” (Canelo, 2020, p. 9).

En este orden de ideas, Villegas et al. (2021) ponen de manifiesto la importancia de reconocer y transformar la identidad del profesor dentro de la formación inicial. En este trabajo se tiene el propósito de expresar la estructuración de un curso de práctica pedagógica temprana, para la formación de profesores de ciencias naturales y de física de la UdeA, permitiendo la comprensión de elementos que son importantes para la formación de profesores y sus prácticas, intentando incidir en la permanencia de los estudiantes por medio de la configuración de su identidad. Se concluye, que la reflexión sobre la construcción de una identidad profesional, a partir de la autoimagen, y las expectativas a futuro, son elementos fundamentales a tener en cuenta, toda vez que llevaría a tomar decisiones acertadas y tempranas sobre la continuación del proceso formativo, incidiendo en la disminución de la deserción.

A este respecto, Villegas (2018)³ problematiza la visión de una formación inicial que se enfoca en lo disciplinar, dejando de lado la realidad educativa a la que debe enfrentarse el maestro; y manifiesta la importancia que tiene la identidad profesional para el desempeño del docente. Por ello, la autora expone que los procesos identitarios pueden otorgar claridad y aportar de manera positiva al proceso formativo y al ejercicio profesional docente. Es así como el trabajo pretende analizar los aportes de la práctica pedagógica a la construcción de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de un programa de licenciatura con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental.

Utilizando la entrevista biográfica y el rastreo de incidentes críticos, la autora apunta que la práctica pedagógica es una etapa fundamental, donde se construye identidad docente, pero que no es el único escenario donde se construye, ya que cada profesor, en su historia de vida, bebe de múltiples elementos para reconocerse a sí mismos como maestros. También se alude a la importancia del docente cooperador y a la necesidad de reflexionar sobre su perfil. Se indica, además, que en la práctica pedagógica de la formación inicial impera un modelo de *yuxtaposición*, en donde el maestro en formación adquiere primero un saber disciplinar, para

³ Dicho trabajo se inscribe en el grupo de investigación *Perspectivas de Investigación en Ciencias* (PiEnCias) de la Facultad de Educación de la UdeA.

luego ponerlo en práctica. Lo anterior, puede generar contradicción en el estudiante cuando se encuentra con una realidad en donde no parecen tener aplicabilidad algunos de los saberes aprendidos. Por ello, se recomiendan ajustes sobre la relación entre teoría y práctica.

Durante el rastreo de documentos, se pudo hallar un estudio que presenta una revisión sistemática sobre investigaciones actuales que abordan la identidad profesional en la formación inicial de docentes, dicho artículo lleva como título “*Revisión sistemática: identidad profesional en la formación docente durante los años 2018 al 2020*”, y está elaborado por Gladys Martha Álvarez-Medina y Noé Sánchez-Heredia. Allí se examinaron 14 artículos de revistas indexadas, identificando tendencias investigativas y analizando los resultados y conclusiones. Hay que empezar diciendo que la identidad profesional en dicho artículo se entiende como un “proceso continuo de empoderamiento profesional, que se inicia en la formación docente y se consolida en el ejercicio de la carrera docente” (Álvarez-Medina y Sánchez-Heredia, 2022, p. 2411), es por ello que las instituciones formadoras de educadores, deberían darle un peso relevante dentro de la propuesta pedagógica y curricular.

Continuando con lo anterior, en el artículo se menciona una escasez de documentos sobre la identidad profesional en la formación docente, sin embargo, parece existir una tendencia positiva hacia su incremento. En cuanto a las metodologías de investigación usadas en los diferentes documentos analizados, se señala que el 71,43 % corresponden a enfoques cualitativos, el 21,43 % a cuantitativos y el 7,14 % a enfoques mixtos. Para realizar el análisis de los artículos que se examinaron dentro de la investigación, se enuncian tres campos:

- *Importancia de la identidad profesional en la formación docente*: estos artículos concuerdan en la incorporación de tiempos de prácticas suficientes y experiencias que contribuyan con los procesos de identificación profesional. Particularmente, Vanegas y Fuentealba (2019) expresan que es necesario incorporar procesos prácticos y reflexivos para tomar conciencia de la identidad profesional, superando el sentido común que conlleva a prácticas descontextualizadas y gastadas, y fortaleciendo los procedimientos situados mediados por el saber pedagógico.
- *La práctica pre profesional como un espacio de fortalecimiento de la IPD*: aquí los artículos dan cuenta de la relación que existe entre las prácticas en los contextos reales y el desarrollo de una identidad docente. Por ello, los estudiantes que se enfrentan a escenarios de práctica manifiestan logros sobre la apropiación de competencias profesionales, en especial, las relacionadas con lo pedagógico y lo práctico. Así también,

los estudiantes reconocen la importancia del componente socioemocional dentro de la construcción de identidad docente, aunque dentro de los programas no se establece dicha dimensión. La identidad docente sería importante para el desempeño, el compromiso y la motivación profesional, condicionando la práctica educativa en entornos laborales.

- *Programas formativos y de reflexión para mejorar la IPD*: los artículos del presente campo, son coherentes en indicar que las prácticas de intervención en contextos específicos de docencia y desde los inicios de la formación profesional, inciden de manera positiva en la construcción de identidad docente. Por ello, es conveniente desarrollar un discurso continuo, coherente y sistemático para el desarrollo de la identidad docente. Frente a esto, es pertinente la inclusión de prácticas investigativas contextualizadas e interactivas, prácticas reflexivas y diagnósticos de los estudiantes novatos, que permitan la construcción de dispositivos que orienten la identidad docente desde el inicio de la formación.

Finalmente, el artículo finaliza recomendando realizar más investigaciones sobre la IPD en la formación de los maestros, ya que se requieren mayores elementos que permitan la reflexión y puesta en marcha de propuestas que aporten con la construcción identitaria, dada su relevancia para el desempeño del docente.

A manera de guisa, es pertinente indicar que muchos de los estudios expuestos están de acuerdo en afirmar que es necesario continuar investigando sobre el tema, también hay coherencia al indicar que en la formación inicial de maestros deben existir lineamientos que contribuyan con la construcción de la IPD, toda vez que aprender a enseñar podría verse como un proceso de construcción de identidad (Beijaard, 2019). Dentro de esos lineamientos, los escenarios de articulación entre práctica y teoría deben sumar peso, de manera que se potencie la construcción de identidades docentes conscientes, coherentes, motivadas y comprometidas con la complejidad que implica la labor docente.

La trayectoria de la formación inicial al quehacer docente y los choques de la transición

La presente unidad, tiene su enfoque hacia los procesos de interconexión entre la formación inicial y el ámbito laboral, en donde se presenta la transición de ser un estudiante de un programa de formación inicial a ser un profesional en ejercicio. Aquí se vislumbra el escenario laboral y la puesta a prueba de las competencias como docente. Como se ha visto en

la unidad anterior, existe un reconocimiento sobre las dificultades a las que se enfrentan los maestros en formación cuando apenas afrontan una etapa práctica dentro de su formación inicial; por ello, debería existir una reflexión continua sobre los puntos de mejora para contribuir con una transición, menos traumática, entre ser un estudiante y convertirse en un profesor autónomo que asume toda la responsabilidad que gira alrededor de la enseñanza.

Continuando con lo dicho, Páez (2018) expone los obstáculos que pueden tener los profesores principiantes en contraste con las dificultades de los profesores en formación inicial. La autora enfatiza en que tanto los estudiantes, como los principiantes, se sorprenden y desconciertan frente a las situaciones contingentes del quehacer docente, percibiendo una desarmonización entre lo teórico y la acción. Es por esto que se propone reflexionar sobre cómo impresionar el punto ciego de la formación inicial de maestros, a partir de una experiencia contextualizada de mediación e inmediatez de los sentidos. La mediación invita al estudiantado a utilizar los sentidos de la vista y del oído, por ejemplo, por medio de videofilmaciones, donde se encuentren estudiantes y profesor, y se construyan indicios sobre la experiencia del quehacer docente. La inmediatez expone a los estudiantes a la experiencia contextual del aula, a los actos contingentes que sólo son captados por los sentidos de la inmediatez, como el tacto. De esta manera, se recomienda girar la mirada hacia perspectivas que promuevan la práctica pedagógica como procesos largos y continuos enmarcados en espacios específicos, y que al tiempo, contribuyan con la armonización entre lo teórico y lo práctico.

Continuando con la búsqueda de referentes investigativos, se vislumbra que la desvinculación entre teoría y práctica en la formación inicial de docentes y sus consecuencias para el mundo laboral, se convierten en un asunto álgido, abordado por variada literatura a nivel internacional. En este sentido, Sánchez-Sánchez (2016) y Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2018) exponen que los procesos de práctica en la formación inicial de docentes se presentan, en general, de forma descontextualizada, y caracterizados por un divorcio con respecto a los requerimientos reales de la labor escolar; de allí la necesidad de impulsar estrategias que implementen una práctica dentro de un proceso reflexivo y altamente contextualizado. El primer trabajo se enfoca en describir cómo experimentan y representan la relación entre teoría y práctica, durante las inserciones escolares, 185 estudiantes de pedagogía; mientras que el segundo tiene como propósito explorar las comprensiones, problemas y sentires del profesorado en formación inicial inmerso en la práctica. Ambos concuerdan en concluir que debe existir una articulación adecuada entre conocimientos, contextos y actores, superando los divorcios, y

teniendo en cuenta que la práctica es el espacio que está llamado a contribuir con una formación y comprensión pertinente de la labor docente.

Conviene subrayar que, en los dos estudios, se hace alusión al llamado *choque con la realidad*, tratando de evidenciar que el estudiantado no está obteniendo un desarrollo suficiente de competencias, a propósito de la complejidad y especificidad del quehacer docente. Por lo anterior, los autores indican la necesidad de construir dispositivos y espacios, que apuesten por una adecuada vinculación entre teoría y práctica, y que permitan al estudiante familiarizarse con la especificidad del quehacer docente. Particularmente, Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2018), recomiendan la exploración del trayecto entre formación inicial en la universidad y el quehacer laboral en la escuela, en cuanto a las comprensiones que los protagonistas van desarrollando, lo que puede contribuir con una articulación pertinente de los procesos formativos y actuaciones profesionales.

En investigaciones adelantadas por Jiménez et al. (2017)⁴, se da cuenta de la construcción de la identidad profesional docente durante la formación, entendida como un proceso continuo, especialmente en aquellas etapas que involucran una inmersión práctica en el quehacer docente, en donde se confrontan los imaginarios construidos. Las autoras indican que las comprensiones sobre estos procesos de construcción identitaria, pueden permitir la proposición de estrategias que contribuyan con el afrontamiento de los problemas que rodean estas etapas, así como de situaciones de deserción en la formación inicial, la motivación y el compromiso con la profesión.

En el año 2021, Sanae Darouech publica en España el artículo: “*La formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales según el alumnado egresado*”. Este corresponde a una investigación que tiene como propósito indagar por la valoración que realizan los estudiantes egresados sobre la formación recibida y las competencias adquiridas. De manera general, los estudiantes tienen una valoración positiva con respecto a la formación recibida, sin embargo, los estudiantes perciben que los aprendizajes son mayoritariamente teóricos y guiados por mecanismos expositivos. Frente a ello, el estudio recomienda realizar un giro hacia una formación más práctica en vinculación con la realidad del aula, conectando así lo que el profesorado cree que va a hacer con lo que realmente hace. Así también, se invita a la ampliación de la reflexión sobre los programas de formación y del perfil de los docentes

⁴ Este trabajo se inscribe en el grupo de investigación *Perspectivas de Investigación en Ciencias (PiEnCias)* de la Facultad de Educación de la UdeA.

formadores, ya que ambos elementos pueden repercutir de manera significativa en el aprendizaje del futuro docente.

Darouech (2021) también se refiere a los problemas que perciben los principiantes a la hora de elegir qué enseñar y cómo enseñarlo, de manera que existen falencias en llevar a la práctica lo aprendido. En este sentido, el profesor principiante se enfrenta con un *shock de la realidad*, o *choque con la realidad*⁵, momento caracterizado por el miedo, la angustia y el estrés. Perez (2017) concuerda en indicar que estas primeras experiencias laborales, propias de los desafíos de la profesión, son momentos fundamentales que pueden fortalecer o no lo aprendido durante las prácticas preprofesionales de la formación inicial, posibilitando o frustrando las acciones de los principiantes.

En sus estudios sobre identidad docente, Vähäsantanen y Hämäläinen (2019) sugieren la necesidad de estudiar este elemento para comprender el desarrollo profesional de los profesores y sus emociones, en un marco contextual que requiere la integración, de forma más estrecha, entre educación y trabajo. Esto, puesto que la relación entre identidad profesional y trabajo, puede tener efectos positivos sobre el bienestar, el compromiso, el rendimiento laboral y las experiencias emocionales (Akkerman y Meijer, 2011; Kira y Balkin, 2014). Por su parte, Robinson et al. (2021) exponen que una de las etapas determinantes en el proceso identitario, es la de los primeros años de trabajo, ya que corresponde con una transición hacia una realidad desconocida -que en muchas ocasiones está condicionada por la falta de experiencia y competencias en el aula-, en donde el profesor va adquiriendo experiencias significativas y saberes profesionales. Las situaciones complejas de esta fase, pueden enfrentarse por medio del “análisis y la reflexión sobre la práctica, así como las habilidades cognitivas desarrolladas en la formación inicial y a través del apoyo recibido en sus primeros años de trabajo” (Robinson et al., 2021, p. 4).

Es de importancia la reflexión sobre este asunto, puesto que, ante la confrontación del docente principiante con la realidad del aula, puede presentarse lo que Marcelo (1991) denomina *curva del descenso*. Esto sucede cuando se desmoronan gradualmente las teorías aprendidas durante la formación inicial, perdiendo la ilusión de implementar prácticas innovadoras y aumentando la tendencia a utilizar metodologías más tradicionales que se van

⁵ Este momento que alude al distanciamiento entre la formación recibida y la realidad del contexto laboral se encuentra explícito en variados estudios: Veenman (1984); Vaillant y Marcelo (2021); Farrell (2016); Vargas (2019); Hinojosa et al. (2020); Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2018); Vanegas y Fuentealba (2019); Jiménez et al. (2018); entre otros.

asentando con el pasar de los años (Pérez, 2017). Por ello, Marcelo (1991) indicaba la necesidad de realizar investigaciones durante el primer año de trabajo del docente, así como desarrollar y evaluar programas formativos para los principiantes. El autor también recomienda el estudio de caso, las historias y narraciones sobre la práctica, como métodos para desarrollar las destrezas de reflexión sobre la acción, a partir de la experiencia y el aprendizaje vicario.

Beauchamp y Thomas (2018) exponen que la vida como estudiante y la vida como profesional convergen en un espacio fronterizo, en donde se presentan variedad de enfrentamientos identitarios de formas nuevas, incluso, perturbadoras, pero que pueden posibilitar aprendizajes significativos. A través de un estudio cualitativo mediado por entrevistas semiestructuradas, los investigadores pretenden analizar cuál es la experiencia identitaria de los profesores principiantes en ese espacio fronterizo, durante los primeros meses de práctica inicial del graduado, concluyendo que el profesor principiante: cuestiona, negocia y replantea su identidad -dinámica y multifacética- en desarrollo y es influenciado por un contexto específico donde despliega su práctica. Finalmente, se recomienda ampliar los estudios sobre la transición de convertirse en profesor principiante en clave de identidad, aumentando la comprensión para preparar a los estudiantes frente a las posibles tensiones que encontrarán en su desarrollo.

De esta forma se vislumbra la importancia de esos primeros años en donde el docente principiante experimenta un comienzo difícil, ya que, entre otras cosas, se enfrenta a la enseñanza, normalmente, con variadas incertidumbres sobre cómo hacerlo. Es por elementos como estos, que Farrell (2016) argumenta que la docencia es una profesión que *se come a sus jóvenes*, toda vez que los estudios en educación señalan que el 24 % de los profesores noveles abandonan en el primer año la docencia, el 33 % lo hace a los tres años, y entre el 40 y 50 % abandona en los primeros cinco años.

Menciona Farrell (2016) que cuando el docente novel llega a ejercer su labor tiene grandes expectativas; sin embargo, desde el primer día se le encomiendan las mismas actividades que sus compañeros experimentados, convirtiéndose desde ese primer momento en los responsables de toda una lista interminable de procesos que pueden girar alrededor de la enseñanza. Esta situación es más dificultosa cuando el novel no tiene las herramientas con las que cuenta un profesor experimentado; existen insuficiencias en la formación inicial; hay una inconsciencia de las funciones y de cómo llevarlas a cabo; se percibe una realidad contractual y carga laboral extensa; y existe una inestabilidad curricular de la institución que lo contrata,

generando incertidumbres sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Debido a lo anterior, el profesor principiante puede percibir una desvinculación entre los ideales previos con la realidad escolar, así como variopintas emociones y experiencias desalentadoras. Frente a esto, si no se tienen mecanismos de acompañamiento y colaboración reflexiva, probablemente el profesor opta por el abandono.

La investigación de Farrell (2016) proporciona una metáfora pertinente de mención para el cierre de la presente unidad, ya que logra englobar el sentido de la misma. Dicha metáfora está relacionada con la actividad de la natación; el *nadar* o *hundirse* representaría este choque de la transición de la formación inicial al ejercicio laboral. Lo anterior está dado por el enfrentamiento que hace el profesor principiante, sobre todo durante el primer año, cuando pasa de ser un estudiante a un profesor autónomo que debe afrontar las mismas funciones que un profesor veterano; esto lo lleva a unos altos niveles de presión al enfrentarse con una realidad que en muchas ocasiones le exige de lo que no posee aún, sometiendo al principiante a una cuestión de supervivencia, a tratar de *nadar* para mantenerse a *flote*, mientras con gran esfuerzo logra sostener la cabeza en la superficie. Esta experiencia le conduce a una vida agitada, y lleva a diversas emociones que pueden involucrar estrés, frustración y agotamiento. Por otro lado, se puede *hundir*, que es cuando se presenta el abandono de la profesión.

Presentado lo anterior, Farrell (2016) propone que los grupos de reflexión de profesores principiantes, pueden contribuir de manera positiva con el proceso de inserción durante el primer año de enfrentar la docencia. Además, en coherencia con la mayoría de las investigaciones, se pone de manifiesto las posibilidades de mejora de los programas de formación inicial en cuanto a la necesidad de trabajar en una formación que vincule la realidad del contexto laboral, así como la necesidad de realizar investigaciones en los primeros años del ejercicio laboral del profesor principiante.

Identidad profesional, el profesor principiante y la inserción laboral

En la búsqueda de referentes investigativos, se encontraron variadas investigaciones enfocadas en el análisis de la identidad profesional en su relación con la práctica del profesor principiante y el periodo de la inserción profesional. Por esto, el presente apartado trata de agrupar los sentidos de múltiples estudios que abordan la complejidad de los primeros años del ejercicio laboral docente.

En el año 2017 los autores Jesús Granados, Álex Miguel Tapia y Juan Fernández publican el artículo: “*La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas*”. En dicha publicación se analiza el papel que cumplen las teorías apriorísticas en la construcción de la identidad del profesor novel y de sus actuaciones en clase. Las teorías apriorísticas son aquellas creencias y concepciones que el profesor se forja desde temprano en la relación con variados referentes culturales, y a partir de las cuales da sentido a su tarea de educador. Los autores manifiestan que las teorías apriorísticas tempranas y la cultura institucional en donde laboran, influye en la construcción de la identidad profesional de los profesores noveles. Así también, las nuevas exigencias de los últimos años incursionan en los significados de ser maestro y le suman responsabilidades para las cuales no hay suficiencia de preparación, esto conduce a una crisis en donde la identidad obtiene un carácter intersubjetivo y contextual.

Buena parte de las teorías apriorísticas de los profesores noveles está relacionada con la etapa de cuando eran estudiantes; como observadores fueron constituyendo una identidad docente poco reflexiva, así como concepciones sobre la enseñanza. Asimismo, esta identidad docente tiene mucho que ver con las experiencias tempranas del profesorado y las prácticas que desarrollan; aquellas experiencias de éxito estimulan la reafirmación del docente, mientras que las experiencias de fracaso desestimulan el deseo de ser docente. Es por ello que los autores manifiestan la necesidad de que el docente novel reciba acompañamiento y colaboración, ya que generalmente no es una persona lista para todas las labores implicadas en el ejercicio profesional. Además, debe reconocerse la inserción profesional como una etapa con características propias. De esta manera se pueden superar de manera exitosa las dificultades iniciales, contribuyendo con la consolidación de la IPD.

En una investigación desarrollada mediante un corte biográfico-narrativo, Otondo-Briceño et al. (2021) argumentan que comprender los aspectos que han contribuido con el desarrollo de la IPD, permite establecer posibilidades de mejora para la formación de docentes, al tiempo que se enriquece de manera recíproca la teoría y la práctica. Los autores manifiestan que la IPD contiene múltiples componentes: es discontinua, personal, colectiva, situada y contextual. La problemática descrita tiene que ver con que la formación inicial docente se enfoca en la inclusión educativa, mientras que la realidad laboral está enmarcada en un paradigma clínico poco inclusivo y con una cantidad de funciones para las cuales no se recibió formación; por ello, el docente principiante convive en medio de una complejidad identitaria, al no encontrar asidero en la realidad laboral de elementos aprendidos en la formación inicial.

Es allí que el docente principiante recurre a las identidades que ha construido de manera previa para interpretar y responder a las nuevas exigencias.

Dado lo anterior, se resalta la importancia de la identidad adquirida en la formación inicial, ya que esta permitiría situarse en los contextos laborales. El estudio describe episodios recogidos mediante la técnica de incidentes críticos que condicionan, a nivel personal y profesional, los rumbos del profesorado principiante de educación especial, develando comportamientos, emociones y actitudes de significancia en la construcción y/o deterioro de la identidad profesional docente. Dicha técnica, en combinación con estudios longitudinales, es sugerida para nuevas investigaciones, ya que permite describir un patrón explicativo sobre los sucesos que condicionan los rumbos del profesorado.

Schaap et al. (2021) indican, en sus estudios sobre las tensiones de la identidad profesional del profesorado novel, que en los primeros años de labor, el docente experimenta altos impactos tensionantes para el desarrollo de su identidad profesional a partir de elementos personales y contextuales. Dichas tensiones pueden guardar relación con la carga laboral; la gestión de aula; las fricciones con el alumnado y compañeros; con su papel como docente; la seguridad en el empleo; y los equilibrios entre el trabajo y la vida propia. Los impactos de estas tensiones pueden ser negativos o positivos para la identidad afectando la práctica docente; lo que guarda congruencia con el estudio llevado a cabo por Nickel y Crosby (2021), cuando expresan que las tensiones trabajadas pueden favorecer el aprendizaje y la socialización laboral, mientras que las no resueltas pueden derivar en el abandono. Por ello, Schaap et al. (2021) exponen la importancia de programas de inducción que ayuden a regular las cargas para el profesor novel, sin embargo, hay que ir más allá si se quieren mejorar los niveles de bienestar y compromiso de estos profesionales.

En este sentido, Van der Wal et al. (2019) manifiestan que el estudio sobre las tensiones de identidad profesional resulta clarificador, toda vez que puede develar impactos en diferentes niveles como el afectivo (lo que se siente) y conductual (lo que se hace); propiciando elementos significativos para la inducción de los noveles; la construcción de una identidad estable y positiva; y en sus formas de sentir y actuar. Sobre esto, Van der Want et al. (2019) exponen que, para contribuir positivamente con la autoeficacia, el burnout y el compromiso laboral, es necesario prestar atención a la identidad interpersonal, reflejada en las valoraciones y actuaciones del profesor frente a las situaciones de manejo del aula y de la relación con el

estudiante. Por su parte, Korthagen (2004) advierte que incluso a quien se le considera un buen profesor, puede verse seriamente limitado por el entorno en el que se desempeña.

En el marco de los procesos de inducción y de crecimiento profesional de los profesores principiantes, Schellings et al. (2021) señalan que la identidad profesional se encuentra entrelazada con el aprender a enseñar, ya que esta asume un enfoque de autocomprensión profesional en relación con las situaciones y contextos del trabajo. En su estudio sobre las configuraciones de identidad, los autores encuentran relación con tres focos, a saber: centrarse en uno mismo; centrarse en los alumnos; y centrarse en el equipo/organización. Dichas configuraciones pueden resultar útiles, en la medida en que el profesor principiante puede comprender su propio proceso de aprendizaje, comparando sus aspectos personales y contextuales de identidad profesional con las de sus compañeros. Pese a su importancia, el trabajo de la identidad profesional en relación con los principiantes y en los procesos de inducción ha sido escaso, por ello los autores recomiendan continuar indagando sobre esta temática.

En comparación con otros contextos a nivel internacional, en Colombia son relativamente pocos los documentos que se encuentran sobre las presentes unidades de sentido. Sin embargo, es interesante mencionar que en la Facultad de Educación de la UdeA existe un grupo de investigación llamado *Perspectivas de Investigación en Ciencias (PiEnCias)*⁶, dentro del cual se han llevado a cabo variados estudios sobre la formación inicial y continua de maestros, la práctica pedagógica, la IPD, el profesorado principiante, la inserción laboral; incluso, se ha generado mecanismos de acompañamiento para los profesores principiantes. Dentro de este grupo investigativo destaca la autora Maria Mercedes Jiménez Narváz con múltiples estudios. Uno de ellos lleva por título: “*Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: la inserción profesional de profesores de ciencias naturales*” del año 2018. Allí se describe que si bien, desde el 2006, se viene realizando un acercamiento acerca de la inserción profesional de docentes, en la actualidad no hay claridad sobre la inserción docente en Colombia, incluso, a nivel normativo, no existe una política frente a este proceso de la profesión docente, apareciendo solo como un elemento subsidiario de la formación inicial y continua de maestros.

Jiménez et al. (2018) proponen comprender cómo los profesores principiantes de ciencias naturales apropian los saberes al inicio de su carrera profesional, mediante un

⁶ Esta información es recuperada del sitio oficial del grupo de investigación PiEnCias: <https://www.piencias.com/>

dispositivo de acompañamiento mediado por la investigación-acción-formación. Dentro de esta investigación surgen varios problemas a los que se enfrentan los profesores principiantes en su inserción profesional; cabe destacar que los más mencionados son aquellos que tienen que ver con el manejo del grupo y el control de la disciplina; seguido por el manejo de estudiantes con necesidades educativas especiales; inconvenientes con la planeación; el manejo del tiempo; y la evaluación. Las autoras manifiestan que la evidencia de numerosos estudios apunta a que las vivencias de los docentes principiantes están marcadas por la frustración y la tristeza, sintiendo un colapso entre las percepciones construidas en la formación inicial y el trabajo docente en el contexto laboral. Lo anterior ha sido descrito por variados autores como el *choque con la realidad*. De lo anterior, se desprende la importancia que necesitan los espacios de prácticas en la configuración de los saberes de los docentes y de su identidad profesional, así como el establecimiento de puentes entre la formación inicial de docentes y su formación continua, para servir como puntos de apoyo.

Dentro de esta misma línea investigativa se encuentra el estudio de Quiceno-Serna (2017). Esta investigación se concentra en analizar la constitución de la identidad profesional del profesor principiante con relación a los saberes profesionales de la etapa de la inserción profesional, a partir de un estudio biográfico-narrativo. La indagación plantea la importancia que tiene para la constitución de la identidad profesional y el compromiso del docente, el contexto de inserción, así como los imaginarios del principiante sobre la profesión. Dichos imaginarios se configuran desde la época escolar cuando apenas se era un estudiante colegial, siendo esta etapa el referente más amplio que tienen los principiantes sobre la docencia -lo que guarda coherencia con el análisis sobre las teorías apriorísticas del profesorado novel planteado por Granados et al. (2017), y con la denominada *familiaridad* nombrada por Vaillant y Marcelo (2001)-. También se rescata la importancia de la naturaleza del conocimiento propio de las ciencias naturales, en su relación con las estrategias de enseñanza que implementan los profesores. Finalmente se plantea que, por su importancia para la labor docente, la constitución de identidad profesional debería tener un acompañamiento transversal durante todo el proceso de la formación inicial, potenciando un aprendizaje más práctico y reflexivo.

Finalmente, cabe decir que los inicios en la docencia es un campo emergente en Colombia que parece requerir de indagación. Por su parte, la identidad profesional docente en conexión con la trayectoria de la formación inicial al ejercicio profesional, se convierte en un campo de estudio fructífero y pertinente para la investigación y la proposición de mejoras. Así también, es de rescatar lo que, a nivel regional en Latinoamérica, Vaillant (2022) expone en

materia del profesorado principiante y la inserción profesional. La autora manifiesta que, a nivel general, se percibe que la formación inicial no es adecuada; las condiciones laborales son adversas; y los contextos laborales son difíciles. Por esto y en promedio, la variada documentación consultada indica que se requieren de procesos de acompañamiento para responder a las problemáticas de abandono y deserción. Adicionalmente, los mecanismos de inserción aún están pendientes de articulación con la formación inicial y la profesión docente, y se presentan muchos desafíos en cuanto a su fragmentación, investigación y continuidad en el tiempo.

Planteamiento del problema

Como se ha mencionado, esta propuesta parte del interés investigativo que se ha tenido desde la formación en el pregrado. En el trabajo de investigación final para grados, se analizó la incidencia que tiene la aplicación de normativas nacionales sobre los cambios curriculares de la práctica pedagógica del programa LCS de la UdeA, entre el periodo 2010 a 2019. Dentro de los resultados obtenidos se resalta la preocupación del Estado colombiano, y de sus organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional -en adelante MEN-, con relación al bajo desempeño del sistema educativo colombiano. Así también, se evidenciaron diversas manifestaciones, desde varios frentes, que presentan la formación de maestros y sus prácticas pedagógicas, como ejes fundamentales para la mejora del sistema educativo.

Dentro de las pesquisas realizadas hasta ahora, van surgiendo cuestionamientos y reclamos sobre el funcionamiento de los programas de formación inicial de maestros: “el actual bajo desempeño del sistema educativo exige revisar, entre otros aspectos, la calidad de los programas de formación inicial y establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar su registro calificado” (MEN, 2014, p. 2). Desde algunos programas de formación de maestros también parece existir conciencia sobre dicha cuestión:

En la actualidad el centro del debate educativo se fundamenta en la premisa de que la calidad de la educación es proporcional a la calidad de la formación de los maestros, de allí se deriva la fórmula de que a una mejor formación de los maestros, equivale a una mejor calidad de la educación. (LCS, 2017, p. 7)

Para precisar lo anterior, cabe traer a colación a Fullan (2002) cuando afirma que: “La educación del profesorado sigue teniendo el honor de ser al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (p. 122). De ahí que las oportunidades de mejora a partir de la formación de maestros sean amplias, y es allí en donde se podrían propiciar investigaciones que resulten fructíferas y pertinentes, para plantear procesos de mejoramiento.

En congruencia con lo anterior, dentro de la formación inicial de maestros y como factor estratégico, la práctica pedagógica parece resultar clave, debido a las discusiones y relevancia que ha reclamado. De esta manera lo manifiesta el MEN (2014):

Si bien el saber fundante del maestro es la pedagogía, su territorio lo constituyen los ambientes de aprendizaje y la calidad de las prácticas pedagógicas. Por consiguiente, éstas han de ocupar un lugar central en su proceso formativo, con un peso mayor y lugar

fundamental en los planes de estudio, de manera que atiendan al menos a tres tipos de práctica: observación (acercamiento al contexto), formativa (en los ambientes de aprendizaje) y profesional (de manera permanente en un período establecido por la institución oferente del programa). De esta manera, su presencia aumenta de manera exponencial hasta convertirse en el centro de la formación en los últimos años del programa. (p. 13)

Cuando Gimeno (2007) expone que: “el *currículum* moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos” (p. 196), se perfila al maestro como un agente con márgenes de autonomía y capacidad efectiva de modelación curricular, es decir, con condiciones de reclamar un papel protagónico. Por lo tanto, el rol del maestro se puede perfilar como un profesional con capacidad de reflexionar y aportar en el proceso de concreción curricular a partir de ese elemento clave, a saber, la práctica pedagógica.

La relevancia de la práctica pedagógica puede evidenciarse, además, en la manera como se ha configurado a nivel curricular dentro de los programas de formación de maestros, como es el caso de la LCS de la UdeA. Es por dicha importancia que recae sobre los maestros y sus prácticas, como mediadores decisivos y activos que estructuran contenidos y condicionan los aprendizajes de los alumnos, que existe una preocupación por continuar reflexionando y aportando en torno a los programas de formación inicial de maestros. En este sentido, la práctica pedagógica puede ser entendida en los términos que Tejada-Fernández (2020) asume el *prácticum*, significando una interconexión entre el ámbito laboral y el formativo, “a través del cual se adquieren y desarrollan competencias propias de un desempeño profesional, gracias a la implicación en actividades profesionales en contextos y condiciones reales” (p. 106).

Villa y Galindo (2019) manifiestan que, dentro de la Facultad de Educación de la UdeA, las prácticas pedagógicas de los últimos tres semestres se corresponden con el periodo más intenso de participación en el rol docente e investigativo, consolidando los procesos formativos. Es así como el proceso de la práctica pedagógica en la formación inicial está llamado al cuestionamiento constante, ya que puede ser condicionante fundamental en la misma constitución de la identidad como docentes y en el futuro desempeño profesional. Allí el maestro en formación se expone a variadas experiencias que ejercen influencia directa sobre sus ideas previas, aportando con el desarrollo de nuevas actitudes, valores y creencias sobre la enseñanza.

A este respecto, resulta pertinente indagar por la construcción de la identidad profesional en relación con la práctica pedagógica, ya que tal y como indica Sánchez-Sánchez (2016): “El espacio que está llamado a facilitar la formación y una adecuada comprensión de la naturaleza del trabajo docente es el de la práctica” (p. 20). Parece ser que es durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial, que los procesos que tensionan y son críticos para la construcción de la identidad docente, se presentan con mayor intensidad (Canelo, 2020; Vanegas y Fuentealba, 2019; Pérez, 2017; He et al., 2022).

En contraste con lo anterior, podría decirse que, “en los últimos veinte años, el número de actividades innovadoras en el campo de la formación se han multiplicado. Pero, a menudo, han tenido poca incidencia en los aprendizajes” (Vaillant y Marcelo, 2021, p. 56). Autores como Vaillant y Manso (2022); Tejada-Fernández et al. (2017); Páez (2018); y Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2018) han encontrado que dentro de las propuestas en la formación inicial docente se percibe “fragmentación y falta de coordinación entre diversos tipos de conocimiento. Es muy común que los contenidos, tanto disciplinares como pedagógicos que conforman el *currículum* de la formación docente se presenten a los estudiantes mediante asignaturas separadas e inconexas” (Vaillant y Marcelo, 2021, p. 57). Lo anterior podría dar paso a que cuando los profesores en formación, así como los principiantes se acercan al contexto escolar, perciban que el conocimiento recibido en los centros educativos tiene poca relación con los conocimientos y prácticas profesionales (Farrell, 2016).

Dicho todo lo anterior, es pertinente en este punto entrar en primera persona y poner de manifiesto mi interés investigativo, toda vez que mis experiencias han llevado a preguntas por lo que significa ser y estar como profesor principiante. Cuando me enfrenté a un escenario marcado por la complejidad, surgieron angustias a propósito de la crudeza de una realidad que me interpeló, pero contra la cual me había quedado perplejo. De allí que me comenzara a cuestionar sobre una ilusión del quehacer que ahora se mostraba parcializada y estereotipada, y comenzara a vislumbrar la potencialidad que puede representar el escenario de la práctica pedagógica de la formación inicial, para contribuir con una formación más articulada, que permita unos entendimientos más contextualizados de la especificidad de la profesión docente.

Me preguntaba entonces qué hubiera significado una práctica pedagógica inicial, que me hubiese mostrado indicios anticipatorios más específicos de manera que pudiera solventar la complejidad de la realidad de mejor manera, y no llegar a un estado de angustia que me inducía al abandono de la profesión. Incluso, hasta ahora me cuestiona el hecho de por qué

algunos actores y entidades, tan importantes para la labor docente, parecieron de menor relevancia en la formación inicial. Tal es el caso de las escuelas y sus profesores cooperadores, ya que son las escuelas y sus agentes en donde y con quienes se desarrolla la labor del docente, y por ello deberían ayudar a construir una visión contextualizada de la labor desde las prácticas pedagógicas de la formación inicial.

Parece ser entonces que, durante las transiciones que implica ser un estudiante a ser un estudiante en prácticas y luego pasar a ser un profesor principiante, se propicia la construcción de una identidad sobre el quehacer docente en un proceso tensionante, dinámico e interactivo. Este enfoque sobre la identidad profesional podría complementar y transformar el camino de aprender a enseñar a partir de procesos reflexivos de autocomprensión profesional (Schellings et al., 2021), a propósito de identificar y confrontar las tensiones que van surgiendo. He et al. (2022) indican que las tensiones identitarias pueden devenir en estrategias de regulación emocional que asumen los estudiantes en su relación con la construcción de identidad profesional, y tienen la capacidad de condicionar la motivación por la enseñanza, así como la reafirmación o el abandono de la profesión.

Sobre este asunto, Jiménez et al. (2018) indican que: “Aprender a enseñar y aprender a vivir en la escuela (Tardif, 2004) son los retos que tiene el profesor principiante, que implican procesos individuales y colectivos de reflexión, confrontación, socialización y construcción” (p. 17). Dichos retos también parecen incluir el enseñar mientras se aprende a enseñar, enfrentar las complejidades identitarias de la realidad laboral, conllevando a unos desarrollos en los procesos de adaptación profesional, o provocando frustración y desilusión (Otondo-Briceño et al., 2021). Por lo anterior, se considera pertinente explorar la construcción de la identidad profesional del profesor principiante en relación con la práctica pedagógica de la formación inicial, entendiendo que, en esta articulación de los dos niveles, es posible encontrar aspectos fundamentales para la construcción de identidad profesional (Pérez, 2017), así como develar procesos puestos en marcha que permitan visibilizar posibilidades para la mejora⁷.

⁷ Cabe aclarar que, en este proceso de prácticas pedagógicas, no sólo se moviliza la identidad del maestro en formación, también se dinamiza la identidad de tutores y guías, unas identidades que deben ser analizadas de manera individualizada por las interacciones particulares que ejercen y las funciones que cumplen de enseñanza y de formación de formadores (Vanegas y Fuentealba, 2019), pero que exceden los límites de este estudio.

Lo que se ha venido exponiendo no es con pretensión de señalar que las prácticas pedagógicas de la formación inicial determinan la práctica de los docentes en sus primeras experiencias laborales, pero se puede tener en cuenta que:

Teniendo presente que no se puede enseñar todo en la formación inicial a un futuro profesor o profesora, queda claro que tampoco se puede actuar sin un marco conceptual –epistemológico y pedagógico–, que ayude a potenciar la reflexión que debe realizar el profesorado en formación en el desarrollo de sus aprendizajes acerca de la enseñanza de su disciplina. (Sánchez-Sánchez, 2016, p. 4)

Complementando lo dicho, pareciera ser que el profesorado tiende a usar activamente las identidades adquiridas en su formación inicial para interpretar, responder y situarse en los contextos laborales donde se presenta una complejidad identitaria, producto de las distancias entre la formación inicial y el contexto laboral (Otondo-Briceño et al., 2021). Algunos autores han manifestado que, durante la inmersión en la complejidad de la escuela, el profesor se encuentra:

En un proceso de aprendizaje y desarrollo, el profesorado en formación se ve enfrentado a las decepciones y confusiones frente a los comportamientos imprevistos del alumnado; a las incertidumbres debidas a la inestabilidad tan poco imaginada de las situaciones; a la ambivalencia de los afectos y a una fragilidad inesperada del yo docente. Este, en situación de crisis, percibe por un tiempo el riesgo de diluirse al enfrentarse a la complejidad de un oficio que imaginaba y hubiera querido que fuera fácil. (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2018, p. 18)

En este sentido y frente a la inmersión en un escenario escolar, “el yo docente está desconcertado, piensa en los conocimientos y las habilidades que no tiene, que creía poseer o que no había sentido que fueran pertinentes, necesarios” (Baillauques, 2010, p. 66). De manera que, cuando el profesor se enfrenta a la escuela, pareciera que “de poco sirve el conocimiento acumulado durante la formación inicial, agudizándose las necesidades formativas docentes y para el que – paradójicamente no hay apoyos institucionalizados en nuestro contexto”⁸ (Correa, Gervais y Rittershausen, 2008, p. 86).

⁸ Con respecto a lo indicado, es oportuno aclarar que excede los límites de este estudio lo referente a los programas de inducción docente, aunque se reconoce su importancia para los procesos de inserción docente.

Continuando con la discusión, se podría cuestionar entonces cómo se está contribuyendo con que los futuros docentes enfrenten con más solvencia estas complejidades del quehacer. A este respecto Jiménez et al. (2018) sostienen que a nivel internacional se han realizado variopintas investigaciones⁹ que han contribuido al entendimiento de que las vivencias de los profesores principiantes no son fáciles, ya que estas representan experiencias que pasan por la tristeza y la frustración, incluso, algunas experiencias pueden llevar a que el profesor deserte de manera temprana en su profesión. De allí que “el profesor principiante puede sentir que hay un colapso entre los ideales construidos en su formación inicial y lo que empieza a vivir en esa realidad educativa” (Jiménez et al., 2018, p. 16), situación que varios autores han dado en conocer como el *choque con la realidad*. Es por ello “que los contextos de aplicación de la práctica docente sean tan importantes y decisivos en la configuración de los saberes profesionales docentes” (Jiménez et al., 2018, p. 16). En el escenario descrito, cobra sentido que uno de los temas centrales en las agendas de la política de formación docente en América Latina, e incluso a nivel internacional, se relacione con la adecuada integración entre los saberes disciplinares que los profesores deben incorporar y las prácticas fundamentales para el ejercicio de la profesión (Vaillant y Marcelo, 2021).

Es por lo expuesto, que este trabajo se pretende concentrar en explorar las percepciones desde el docente que es y está en sus primeras experiencias profesionales, el docente que ya es autónomo en su actuar y que ya no es un estudiante dirigido; ya que es este sujeto el que puede estar experimentando ese llamado *choque con la realidad*, en donde las cosas podrían transcurrir de manera intensa y con mayores grados de incertidumbre. Es en esta visión, donde pueden existir novedosas posibilidades para indagar sobre las prácticas pedagógicas de la formación inicial, sus aportes a la identidad profesional del profesor principiante, contrastando lo presente frente al camino recorrido que los ha llevado hasta ese lugar. De esta forma, hay un cambio en la perspectiva, ya que en general los estudios consultados sobre la presente temática, se enfocan en la mirada del profesor en formación inicial y cómo se va construyendo su identidad hasta que finaliza su formación¹⁰.

⁹ Jiménez et al. (2018) aportan las siguientes investigaciones:

En España (Marcelo, 1992; Azcárate y Cuesta, 2005a, 2005b), en Portugal (Ponte, Galvão, Trigo y Oliveira, 2001; Vieira y Martins, 2005; Monteiro, Carrillo y Aguaded, 2009), en Argentina (Alliaud, 2004; Alen, B. y Sardi, V. (2009a, 2009b), en Chile (Cornejo, 1999; Boerr, 2010, 2011, 2013), en Brasil (Bejarano y Carvalho, 2003a, 2003b; Monteiro, 2017). (p. 15)

¹⁰ Estudios como los de Tejada-Fernández et al. (2017), Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2018), se enfocan en la formación inicial, pero dan pie a nuevas líneas que estudien la construcción de la identidad en clave de egresados. Así mismo, dentro del rastreo documental se han encontrado estudios -incluso en la Facultad de Educación en la UdeA como los de Otálvaro, Zapata y Carmona-Mesa (2021), Villegas (2018)- en donde se analiza la construcción

Es necesario agregar que Autores como Jiménez et al. (2018) indican la necesidad de investigación sobre los profesores que se inician en la docencia, ya que en Colombia apenas es un campo de estudio reciente, que se viene desarrollando desde el 2006 con algunas investigaciones¹¹, pero que aún persiste el desconocimiento sobre esta etapa que incluye la transición de ser estudiante dirigido a ser un profesional autónomo¹². A nivel normativo y para ilustrar estos vacíos, se puede enunciar que en Colombia los temas sobre el profesorado principiante y la inserción profesional docente pareciera ser un tema marginal y sin mayores detalles en la política pública¹³. Vaillant (2022) expresa que el seguimiento y evaluación de los profesores principiantes, constituye uno de los mayores desafíos en materia de política docente.

En países como Japón, Estados Unidos, Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, Israel, Nueva Zelanda, entre otros, existen programas que acompañan y contribuyen con la inducción de docentes que se encuentran en su inserción profesional (Jiménez y Angulo, 2008). En Colombia, pareciera ser que el docente principiante, atraviesa un camino, que además de turbio e intenso, está generalmente marcado por la soledad, pudiendo incrementar las incertidumbres. Jiménez y Angulo (2008) manifiestan interés por lo poco que se sabe sobre los profesores principiantes en el contexto colombiano. Para las autoras los profesores principiantes son aquellos recién egresados que se enfrentan con las situaciones de práctica profesional docente. Las dificultades más frecuentes a las que se enfrentan los profesores principiantes tendrían que ver con: “la indisciplina, la falta de motivación de los/as estudiantes y los problemas con la planeación de las clases” (Jiménez y Angulo, 2008, p. 208).

Complementando lo dicho, Vaillant y Marcelo (2021) argumentan que, dentro de las tendencias actuales sobre formación docente, resulta de gran importancia entender la docencia en su dimensión emocional, puesto que “al enseñar generamos emociones que nos sirven para expresarnos, para comunicarnos y ser parte de otros; que los docentes sufren y se alegran con sus alumnos, y que estas emociones han de estar presentes en los procesos de formación” (p.

de identidad enfocados en los estudiantes de licenciatura en la formación inicial. Por lo anterior, y según la documentación indagada, se percibe un vacío de conocimiento con respecto a investigaciones que se pregunten por la identidad profesional en clave de egresados -en especial de la LCS de la UdeA- y en relación con la práctica pedagógica de la formación inicial.

¹¹ Jiménez et al. (2018) expresan las siguientes investigaciones: “(Calvo 2006, 2012; Fandiño y Castaño 2006, 2009, 2014; Fandiño 2010, 2012; Jiménez, 2006, 2008, 2013; Jiménez, Mejía y Montoya, 2012)” (p. 17).

¹² Conviene aclarar que excede los límites de este trabajo el estudiar los escenarios sobre la organización y estructura de la carrera docente y los factores que pueden afectarla, así como las dificultades para encontrar empleo.

¹³ Además, la cuestión sobre la complejidad del quehacer docente y la práctica pedagógica, parecen cuestiones difusas, cuando, por ejemplo, profesionales de otras áreas pueden acceder a la carrera docente por concurso de méritos -información disponible en el Decreto 1278 del 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia-.

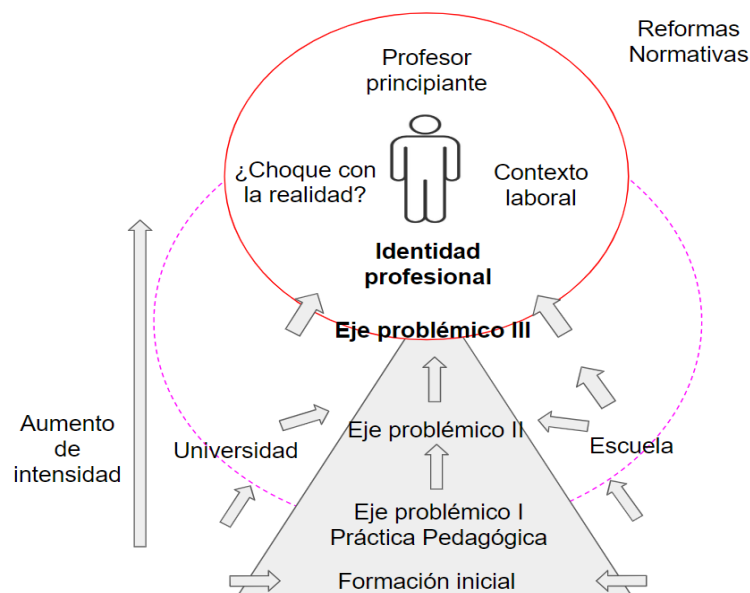
61). Por ello, frente al abandono y desmotivación de estudiantes y docentes noveles, algunos autores proponen medidas que potencien la construcción identitaria, toda vez que estos procesos pueden contribuir con la clarificación de aspectos sobre la labor profesional del docente, obteniendo profesionales cualificados, conscientes, más motivados y comprometidos con su labor (Falcón y Arraiz, 2020; Canrinus et al., 2012; Fried, 2011)

He et al. (2022) plantean la importancia del trabajo emocional desde la formación inicial, para contribuir con una identidad que potencie los equilibrios y armonías, en una profesión cuyos índices de agotamiento son elevados en comparación con otras. Dentro de este contexto, Oviedo y Pastrana (2014) expresan que el estrés docente es una de las problemáticas que afecta, cada vez más, a los educadores en su entorno laboral; de manera que la enseñanza es una profesión que demanda exigencias psicológicas, que “no solo son perjudiciales para la salud de los educadores, sino que también constituyen un motivo importante de deserción o abandono de la profesión” (p. 146).

En este punto, resultan llamativos los porcentajes de varios países en relación con la deserción de profesores principiantes. Algunos estudios refieren que entre el 40 y 50 % de los profesores noveles abandonan la labor de enseñanza entre los primeros 5 años en Estados Unidos, en Bélgica el 45 %, el 40 % en Chile, en Israel el 35 %, el 29 % en Holanda, en Suiza el 13 %, y en Australia el 10 % (Aarts et al, 2020; Ávalos, 2014; Zavelevsky y Lishchinsky, 2020). Otras investigaciones manifiestan que, en Estados Unidos, en donde existen programas de seguimiento a docentes principiantes, la tasa de frustración de docentes se encuentra entre el 40 y el 50 % (Kolbe, 2014), mientras que un tercio de los profesores principiantes en Australia se *queman* o renuncian entre los primeros tres y cinco años (Ewing y Manuel, 2005). Autores como Farrell (2016) indican que la docencia es una profesión que se *come a sus jóvenes*, toda vez que las investigaciones en educación revelan altos porcentajes de abandono de la profesión en los primeros años de ejercicio profesional.

Figura 1

La interconexión entre los ámbitos formativo y laboral. (Elaboración propia a partir de: Villa y Galindo, 2019; y Tejada-Fernández et al., 2017)



Expuesto todo lo anterior, el presente proyecto investigativo tiene interés en comprender: ¿cómo la práctica pedagógica, durante la formación inicial de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se relaciona con la identidad profesional docente del profesor principiante? Esto, a partir de las percepciones de aquellos egresados inmersos en sus primeros años laborales y que están enfrentándose a la realidad escolar como profesionales autónomos, a fin de develar procesos puestos en marcha que permitan la reflexión y la mejora. Además de esta pregunta orientadora, surgen otros cuestionamientos que pudieran ser subsidiarios en la investigación: ¿cómo cambia la percepción del quehacer docente en el contexto de las primeras experiencias laborales?, ¿cuál es la relación de la práctica pedagógica en la formación inicial con la práctica de las primeras experiencias laborales de los egresados?, ¿qué experiencias de esa trayectoria aportan con la construcción de una IPD?, ¿existe un choque con la realidad?, ¿se experimenta un salto al vacío o es más bien un proceso continuo y coherente?, ¿cómo tratan los profesores principiantes las dificultades del quehacer docente?

Dicha pregunta lleva al investigador a poner la práctica pedagógica de la formación inicial de la LCS frente al espejo de los egresados, por medio del estudio de la IPD. Se espera que la información sobre las experiencias de los profesores principiantes de la LCS de la UdeA, contribuya con el esclarecimiento de aciertos, armonías, incertidumbres, tensiones y puntos ciegos.

Por todo lo dicho, pensar de esta manera la comprensión de la identidad profesional docente, se considera pertinente en la medida en que puede contribuir con la reflexión sobre: las tensiones, incidentes críticos, el bienestar, las emociones, el compromiso, la deserción y el

abandono de la profesión (Van Der Want et al., 2019; Schaap et al., 2021; Schellings et al., 2021; Korthagen, 2010). Ampliar la comprensión del desarrollo profesional del profesorado principiante, incluyendo sus decisiones y actuaciones en el proceso de aprender a enseñar (Schellings et al., 2021; Van der Wal et al., 2019; Nickel y Crosby, 2021). Aportar con aspectos contextuales sobre la identidad profesional de los profesores principiantes de la LCS de la UdeA (Jiménez-Narváez, 2020). Profundizar sobre la vida profesional de los egresados (LCS, 2019). Evaluar los resultados de las prácticas pedagógicas dado su papel preponderante en la formación inicial y la alta valoración que, profesores en formación y en ejercicio, hacen de ella (Vaillant y Marcelo, 2001; Echavarría y Herrera, 2020). El equipamiento y alerta del personal de los programas de formación docente, así como de los profesores próximos a iniciarse como profesionales autónomos, favoreciendo su socialización (Beauchamp y Thomas, 2018; Nickel y Crosby, 2021). Todo lo anterior pensando en contribuir con la mejora del sistema educativo (Otondo-Briceño et al., 2021).

En suma, explorar el camino recorrido en la relación universidad-escuela “en términos de las comprensiones que van desarrollando de sus experiencias pedagógicas, ciertamente, puede contribuir al desarrollo de una adecuada actuación -(y articulación)- profesional” (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2018). Además, el cuestionamiento por la IPD ofrece otras perspectivas para “analizar el modo como los profesores sienten y ejercen su oficio” (Bolívar, 2007, p. 13), rescatando la voz del profesor y revalorizando su papel en la construcción de conocimiento (Bolívar et al., 1998). De esta manera, “los profesores pueden mirar hacia adentro para la reflexión y hacia fuera para otras fuentes de conocimiento y de crítica constructiva” (Barnett y Hodson, 2001, como se citó en Jiménez et al., 2018). Adicionalmente, frente a las recientes situaciones como el COVID-19 y la incursión de la inteligencia artificial, cabe preguntarse sobre las percepciones de los profesores principiantes, que den pistas sobre las experiencias y actuaciones en torno a ello.

De manera que desde los programas de formación inicial de maestros se puede incidir “significativamente en el alumnado, dotándoles no solo de seguridad y estrategias para trasladar estos enfoques a sus futuras aulas, sino también, para procurar cambios en sus concepciones epistemológicas acerca del conocimiento social, cómo enseñarlo y sus finalidades” (Darouech, 2021, p. 67). Por su parte, Vaillant (2022) reporta que una formación adecuada mejoraría la retención del profesorado principiante.

Objetivos

General:

Comprender cómo la práctica pedagógica, durante la formación inicial de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se relaciona con la identidad profesional docente del profesor principiante, a partir de las experiencias de aquellos egresados inmersos en sus primeros años laborales.

Específicos:

- Identificar los elementos que suscitan la construcción de la identidad profesional del profesor principiante.
- Caracterizar las relaciones entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante.

Marco conceptual

A partir del análisis de la información consultada, se han obtenido claridades y refinado los propósitos de la investigación. De esta manera se revelan unas categorías conceptuales, las cuales servirán como faros y guía epistemológica del presente estudio.

La formación inicial de maestros

Para los propósitos de la presente investigación, conviene precisar que la formación inicial de maestros es fundamental para la construcción de identidad profesional. Si bien, existen investigaciones que indican que la construcción identitaria comienza desde experiencias previas -como estudiante de escuela y socioculturales- (Granados et al., 2017; Marcelo y Vaillant, 2013), otras investigaciones advierten el papel relevante de la formación inicial para la potenciación identitaria. Por ejemplo, Bolívar (2016) expone que la formación inicial constituye:

Un primer momento de socialización profesional, donde las Escuelas Superiores o Facultades de Educación universitarias tienen un relevante papel en la configuración de la identidad profesional de base. Aquí empieza a configurarse la proyección de sí mismo en el futuro, con la incorporación de saberes especializados o profesionales, junto a un dominio en ámbitos pedagógicos y competencias prácticas. (p. 21)

Complementando lo anterior, la formación inicial contribuye con la dotación de:

Un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarios, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida. (Imbernón, 2007, p. 51)

Para Imbernón y Canto (2013) la formación de maestros debe brindar conocimientos vinculando teoría y práctica con suficiencia y reflexión; ha de tener en cuenta los conocimientos previos y respetar la diversidad; así como promover procesos participativos, interdisciplinarios e investigativos. Estas recomendaciones parecen cobrar sentido en un contexto en donde los modelos de formación docente, según Vaillant y Marcelo (2021), presentan un agotamiento, y se encuentran en una tensión entre preservar las tradiciones y buscar nuevos enfoques. El agotamiento parece guardar relación con unos modelos caracterizados por la desvinculación

entre teoría y práctica, con un currículum generalmente fragmentado, así como por la falta de capacidad para la adaptación y una limitada madurez personal y emocional del profesorado para afrontar las situaciones difíciles.

Estos últimos autores ofrecen ideas para la innovación de las instituciones encargadas de la formación inicial docente. Una primera idea tiene que ver con la integración de los planes de estudio a partir de prácticas clave, o *core practices*, lo que permitiría un aprendizaje profundo del quehacer docente, en donde el maestro en formación reflexiona sobre sus creencias y obtiene conocimientos didácticos básicos para el trabajo práctico. La segunda idea se orienta a valorar la dimensión socioemocional del quehacer docente, preparando al estudiante para afrontar situaciones desafiantes, tanto a nivel personal como profesional. La tercera idea propone que debe existir un trabajo colaborativo e intercambio de ideas, facilitando la interacción entre colegas y el apoyo mutuo. La última idea plantea el reconocimiento de los procesos de autoformación y de aprendizajes informales, ya que, a partir de ellos, los docentes encuentran respuestas a sus necesidades específicas. Esta última idea tiene implícita la importancia del conocimiento práctico o tácito que desarrollan los docentes en y para su quehacer. Finalmente, los autores plantean la necesidad de implementar estas ideas, al tiempo que se llevan a cabo procesos de seguimiento y evaluación, para establecer su incidencia a corto y mediano plazo.

En América Latina, Vaillant y Manso (2022) manifiestan que la formación inicial docente constituye un eje clave para el mejoramiento de los sistemas educativos y el despliegue de políticas educativas. Dentro de las tendencias encontradas por los autores en materia de carrera docente y formación inicial en la región, se indica que: a) la atracción y retención de personal competente es una preocupación actual estrechamente vinculada con el prestigio social y la identidad profesional; b) es necesario la implementación de políticas docentes sistémicas y de largo alcance; c) en la actualidad, la carrera docente es asociada con el aprendizaje y el desarrollo profesional satisfactorio, en donde se espera que la formación acompañe la evolución progresiva del desempeño docente, incluyendo sistemas de evaluación e integrando los diversos niveles de formación a lo largo de la vida.

Adicionalmente, los autores plantean algunos desafíos para mejorar la formación docente, a saber: mejorar la selección de candidatos; plantear una malla curricular que supere la fragmentación y dispersión, otorgando énfasis a la enseñanza en los contextos reales de aula; incidir en la formación de los formadores de maestros, en beneficio de los conocimientos específicos donde se desempeñaría la labor del docente que preparan; trabajar en la superación

de la desvinculación entre la experiencia práctica y la reflexión teórica -en conexión con la creciente separación entre la formación docente y la escuela-; y atender los procesos de regulación y acreditación, mitigando la proliferación y dispersión de programas escasamente adecuados.

Además de lo anterior, Vaillant (2019) apunta que es preciso continuar reflexionando sobre el mejoramiento de la calidad en la formación de docentes, fundamentalmente, a partir de dos vías. La primera tiene que ver con el desarrollo de capacidades para que los estudiantes aprendan a lo largo de toda la vida; en la segunda vía nos habla de la importancia de la formación en actitudes, valores y competencias, que fomenten justicia y democracia a nivel social. También indica la autora que uno de los puntos más novedosos, para la formación del profesorado, tiene que ver con el uso pedagógico de la tecnología.

Como se ha manifestado, desde el campo de la formación inicial de maestros parecen surgir múltiples acciones en variados lugares del mundo, como respuesta a las exigencias del cambio. Al parecer, “en los últimos veinte años, el número de actividades innovadoras en el campo de la formación se ha multiplicado” (Vaillant y Marcelo, 2021, p. 56). Sin embargo, dichas acciones no parecen tener la incidencia que se esperaría en los aprendizajes (Vaillant y Marcelo, 2021). Autores como Tejada-Fernández et al. (2017), Páez (2018), y Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo (2018) han encontrado que dentro de las propuestas en la formación inicial docente se continúa percibiendo una fragmentación y desvinculación entre diversos tipos de conocimiento. En suma, cuando los profesores en formación se acercan al contexto escolar, continúan percibiendo que el conocimiento recibido en los centros educativos tiene poca relación con los conocimientos y prácticas profesionales (Farrell, 2016).

Los modelos de formación del profesorado

Continuando la mención sobre los procesos de formación del profesorado, Korthagen (2010) distingue algunas modalidades: de la teoría a la práctica o enfoque deductivo; este constituye un enfoque tradicional para la formación del profesorado, en el cual el contenido se deduce del conocimiento científico y el educador del estudiante en formación decide lo importante. Un segundo enfoque sería el basado en la práctica o de ensayo-error; en este la formación del profesorado estaría concentrado en mayor grado en las escuelas. De esta manera, si el primer enfoque acude a un exceso de uso teórico, el segundo, lo hace para la práctica, creando así una brecha entre teoría y práctica. En razón de lo anterior, el autor propone un tercer enfoque desde una visión constructivista denominado el realista, caracterizado por una continua

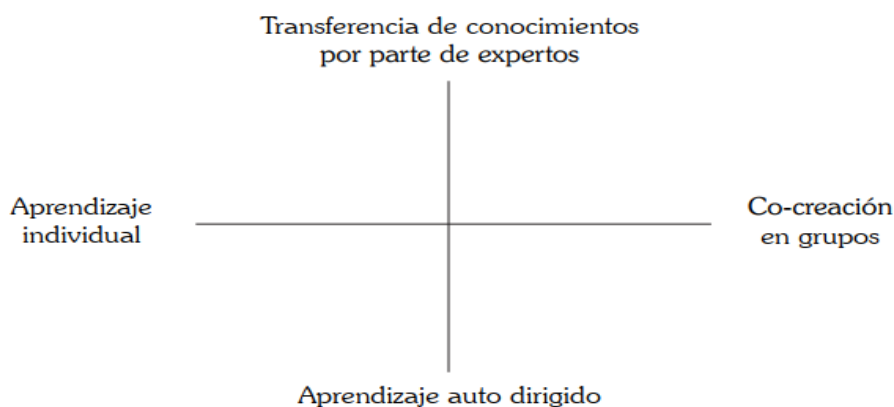
interrelación entre teoría y práctica; el trabajo sobre situaciones reales que inquietan al futuro profesor; la reflexión individual y colaborativa y la intervención guiada.

En este sentido, Korthagen (2010) pone en duda que el comportamiento del profesorado pueda dirigirse por el pensamiento racional y consciente, por ello el enfoque tradicional de formación, de la teoría a la práctica, está cambiando gradualmente hacia enfoques dirigidos a la parte inferior derecha de la *figura 2*. Esto, debido a que los profesores en la enseñanza toman un gran porcentaje de decisiones instantáneas de forma inconsciente o semiconsciente (Korthagen, 2010). Es por ello, que el papel de la reflexión en los procesos de formación va tomando relevancia sobre aspectos menos conscientes -como los asuntos personales o de identidad-.

En complemento de lo anterior, Tejada (2020) argumenta que el cambio en el contexto europeo, se dirige hacia enfoques de alternancia donde la articulación práctica toma relevancia; esto viene condicionado por la incursión de los modelos de formación basados en competencias, en donde cobran sentido la acción, la experiencia y el contexto profesional; propiciando organizaciones curriculares basadas en *core prácticas* (Vaillant y Marcelo, 2021), donde las situaciones y problemas reales se combinan con los procesos formativos. En este contexto cobran importancia los esquemas de formación de aprendizaje experiencial y de aprendizaje situado -cuyos orígenes se pueden rastrear a Dewey, Piaget, Bruner, Vygotsky, entre otros-. De esta manera, Tejada (2020) entiende que el prácticum, como formación en alternancia y dentro de la formación inicial, sería el procedimiento más adecuado para incrementar y consolidar los procesos formativos en su interrelación con el escenario socioprofesional, en donde el estudiante aprende haciendo -aprendizaje de la experiencia- bajo la guía de un tutor.

Figura 2

Dimensiones del aprendizaje en la formación del profesorado (Korthagen, 2010, p. 88)



Formación inicial de maestros en Colombia

En el contexto colombiano, la formación inicial de maestros se encuentra regulada por la ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación. En su artículo 109 se plantean las finalidades de la formación de educadores:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico; preparar en el pregrado y para el postgrado en los diferentes niveles y formas de ser educador, y ejercer la docencia en el marco de la educación como derecho fundamental. (MEN, 2013, p. 69)

Esta misma Ley, en su artículo 112, indica que las instituciones formadoras de educadores corresponden a las universidades y otras instituciones de educación superior, que contengan alguna unidad académica educativa, de formación profesional y actualización del profesorado; así también, las escuelas normales aprobadas pueden formar educadores en los niveles de preescolar y educación básica primaria. Estos programas deben estar acreditados de forma previa para funcionar. Tiempo después, con el decreto 0709 de abril 17 de 1996 se establece un reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores. En su artículo 5 se expone que la formación inicial y de pregrado se encuentra dirigida a la preparación de profesionales en educación, para ejercer la docencia en el servicio público educativo. En el artículo 8 se dispone una estructura, a partir de campos, para el desarrollo armónico de todos los programas de formación de educadores, a saber: formación pedagógica; formación disciplinar específica; formación científica e investigativa; formación deontológica y en valores humanos.

Posteriormente, con el decreto 0272 de febrero 11 de 1998 se reestructuraron, a nivel curricular, los programas en educación; disponiendo como disciplina fundante la pedagogía - incluyendo la didáctica- y organizando las bases académicas en torno a núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, a saber: la educabilidad del ser humano en sus dimensiones y rasgos personales y culturales; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades interdisciplinarias; las realidades y tendencias sociales y educativas de orden institucional, nacional e internacionales, y las dimensiones ética, cultural y política de la profesión educativa.

Si bien en el decreto 0709 se percibía una diferenciación entre formación inicial y de pregrado, formación de postgrado y formación permanente o en servicio; con el documento:

Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política del año 2013, se establecen claridades sobre los programas de formación de educadores. Dentro de los elementos propuestos se dispone la mención de los tres subsistemas de formación, a saber: formación inicial; formación en servicio; formación avanzada. También se mencionan las articulaciones entre ellos por medio de los ejes transversales de la pedagogía, investigación y evaluación; así como las unidades de cada subsistema en donde varían el sentido de la formación; los sujetos en formación y su perfil; los sujetos e instituciones de la formación; y sus programas.

De acuerdo con estos lineamientos, dentro del subsistema de formación inicial se recibe una fundamentación pedagógica y disciplinar, dando a conocer la especificidad de la profesión y del rol docente. Esta formación avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo según el título obtenido -Normalista Superior o Licenciado-. En su interior cobra relevancia la práctica pedagógica, con el propósito de contribuir con la consolidación del saber pedagógico y didáctico, elemental para la labor educativa. Con referencia al subsistema de formación en servicio, se expone que allí pertenecen todas las acciones formativas -formales e informales- realizadas desde que el educador comienza su ejercicio profesional, constituyendo la base y cualificación de su desarrollo profesional. En el subsistema de formación avanzada se encuentra la estructura final del sistema, en donde entran en juego los programas académicos de postgrado -formales- ofertados por las facultades de educación para los niveles de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado. Allí, los educadores que culminan la formación inicial y/o se encuentran en el subsistema de formación en servicio, encuentran posibilidades para profundizar, avanzar y generar propuestas innovadoras en su formación.

Finalmente, cabe aclarar que durante este tiempo han sido dispuestas variadas normativas que regulan la formación de maestros, algunas de las más relevantes son: Resolución 5443 del MEN, de 30 junio de 2010, y la Resolución 6966 de agosto de 2010 del MEN, en donde se especifican las características de cumplimiento asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. Otra es el Decreto 1295 de 2010 del MEN, que establece las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior: pregrados y posgrados. En el año 2015 tuvieron lugar el decreto 1075 y el 2450, y en el 2016 la resolución 02041 -que fue derogada por la resolución 18583 de 2017-; en estos se definieron las condiciones y características específicas para obtener la acreditación y registro calificado por parte de las licenciaturas. Entre sus orientaciones se encuentra el cambio de denominación de las licenciaturas; los contenidos y componentes curriculares; las competencias del educador;

requisitos de lenguas extranjeras; y el posicionamiento de la práctica pedagógica como una característica específica de calidad, asignándole una cantidad de 40 créditos dentro del plan de estudios.

La práctica pedagógica de la formación inicial de maestros

Teniendo en cuenta la revisión de literatura realizada, se puede decir que la práctica pedagógica se ha postulado como uno de los elementos más importantes dentro de la formación docente. De allí que contenga un amplio panorama de análisis, así como nominaciones y conceptualizaciones diversas por parte de numerosos actores y entidades en el mundo. En Colombia, desde la Ley 115 de 1994, en su artículo 109, se ha hecho mención de la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. Tiempo después, el MEN (2016) definía la práctica pedagógica de la siguiente forma:

Un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. (p. 5)

De esta manera, desde el MEN (2016) se establece una visión de diálogo entre lo teórico y lo práctico, en donde la práctica pedagógica en la formación inicial posibilita la conceptualización, investigación y experimentación didáctica; contribuyendo con la comprensión del rol docente y el desarrollo de competencias. Esta misma entidad presenta algunas opciones de práctica, a saber: de observación, en donde el estudiante observa, se pregunta e identifica asuntos teóricos en el contexto de desempeño; de inmersión, en la que el estudiante, acompañado por un docente, desarrolla procesos de enseñanza en el aula; de investigación, en donde se participa y generan propuestas para los contextos.

Pasando ahora al contexto de la Facultad de Educación de la UdeA, en el reglamento de las prácticas pedagógicas se entiende por práctica pedagógica:

El conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos. Esta relación, dinámica y compleja, estará cruzada por referentes éticos, culturales y políticos, en los cuales se involucrará la lógica social, institucional y personal, que permitirá al maestro en formación, desde una actitud crítica y reflexiva, consolidarse como un intelectual de la pedagogía. (Consejo de la Facultad de Educación, 2012, art. 4)

En consonancia con la definición presentada, Villa y Galindo (2019) argumentan que la práctica pedagógica en la Facultad de Educación de la UdeA, se ha asumido como un espacio formativo que permite la apropiación de saberes pedagógicos y educativos, configurando la identidad profesional del maestro; tratando de superar la mirada disyuntiva entre teoría y práctica; y aumentando la comprensión sobre la función del maestro. Agregan las autoras que el trayecto de las prácticas pedagógicas tiene como componente estructural la investigación, y se organiza en tres ejes problémicos: inicia por un eje enfocado en aspectos de construcción de IPD, en donde se precisa de la observación, indagación y análisis de casos; pasando por el acercamiento de la identidad del maestro a los referentes -epistemológicos, metodológicos, éticos e históricos- propios de cada programa, en donde se plantean prácticas de inmersión en los contextos; y finalizando con una participación más intensa del estudiante en la función propia de la docencia e investigación en un contexto particular.

Lo anterior, va en coherencia con el proyecto de formación de la LCS (2017) de la UdeA, cuando se expone que la práctica pedagógica se entiende como: “un conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones: pedagógica, didáctica, investigativa y disciplinar” (p. 46). Estos espacios de articulación, presentados de manera sistemática y consciente desde el primer semestre, comprende los diferentes componentes básicos para la formación, y se presenta teniendo en cuenta la investigación -como componente fundamental-, la reflexión y la crítica. Con esto, la LCS (2017) reporta como propósito la superación de la visión aplicacionista de la formación, potenciando una articulación entre teoría y práctica, y contribuyendo con que la formación inicial esté en conexión con la vida profesional.

Cabe señalar, como lo indican Villa y Galindo (2019), que desde hace tiempo se han venido presentando reflexiones en torno a la relación entre teoría y práctica y el debate continúa abierto; las autoras sostienen que la relación continúa siendo disyuntiva, en la medida en que las concepciones, sobre una y otra, son disímiles. Para los programas de la Facultad de Educación de la UdeA, estas autoras identifican diferentes tendencias en relación con la teoría y la práctica:

- La práctica subordinada a la teoría como aplicación de esta.
- La práctica como experiencia que se superpone a la teoría y valida exclusiva del ejercicio magisterial.

- La práctica como discurso que se resignifica a partir de la investigación y el debate académico. (Villa y Galindo, 2019, p. 30)

Para expandir el panorama, es preciso aclarar que en otras latitudes la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros puede denominarse de forma diferente, pero guarda similitudes con lo que se ha presentado hasta el momento. En el caso de México, en donde suele llamarse práctica docente, Fierro et al. (1999) exponen que esta constituye una trama compleja de relaciones, en donde entran a participar varios actores de las comunidades educativas y existe una conexión con la labor propia del docente. Estos autores proponen cinco dimensiones de la práctica: 1) la personal, en donde se evoca las características que hacen al docente persona, retomando sus motivaciones, logros y metas; 2) la institucional, en la que se retoman la cultura y relaciones sociales -normativas, tradiciones, ceremonias-, así como su influencia en las prácticas; 3) en la dimensión interpersonal se distingue la relación, colaboración y comunicación entre comunidad y escuela; 4) en la social se da lugar a la forma en que cada profesor percibe su labor frente a las expectativas y necesidades contextuales, de manera que se permite un análisis sobre la práctica docente para atender las necesidades educativas; 5) finalmente, en la dimensión didáctica se contempla la relación docente-alumno, proponiendo al primero como guía que evalúa estrategias en pro de la autonomía del estudiante.

Para los efectos del presente trabajo se precisa que la práctica pedagógica será entendida en los términos que Tejada-Fernández (2006) define el prácticum, a saber: “la interconexión entre el mundo formativo y el mundo productivo” (Tejada-Fernández, 2006, p. 2); un “espacio formativo” de “circularidad de saberes” (Jean-Louis Martinand, 2004, citado por Lüdke, 2009, p. 102); un tiempo en que los estudiantes “aprenden haciendo” (Schön, 1992, pp. 45-46). Así también, el prácticum se encuentra caracterizado por la interacción y colaboración “entre los actores implicados (profesor tutor-estudiante, maestro tutor-estudiante, estudiante-estudiante) y por su perfil interdisciplinar, arraigado en lógicas metodológicas de articulación curricular y de innovación en y entre la universidad y los centros de Prácticum” (Tejada-Fernández et al., 2017, p. 93). Todo el equipo de actores, aunque con funciones diferenciadas, “siguen un camino convergente para el mismo fin, creando comunidades profesionales de aprendizaje que, integrando solo personas de una misma familia profesional buscan el crecimiento profesional y la mejora de calidad” (Tejada-Fernández et al., 2017, p. 94).

De esta manera, y siguiendo a Tejada (2020), el prácticum en la formación inicial implica una interrelación entre los ámbitos laboral y formativo, un espacio y tiempo de

experimentación, en donde se desarrollan actividades profesionales en los contextos reales de desempeño; por tanto, se convierte en un lugar de construcción de identidad profesional, en donde hay activación, generación y transferencia de conocimiento profesional y colaboración interinstitucional. La clave para un óptimo funcionamiento del prácticum, estaría en la coherencia entre la formación universitaria y la práctica desarrollada en el centro de prácticas, de manera que fomente las competencias y el desarrollo profesional; así como en el contrato de aprendizaje, ya que, en torno a este, se articulan las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, personalizando y contextualizando las competencias a desarrollar (Tejada, 2020).

Cabe aclarar que Tejada (2020) diferencia el prácticum de otras prácticas durante la formación inicial, ya que expone que el primero es viable al final del proceso de formación institucionalizado, y se encuentra caracterizado por estancias largas e intensivas, reflejando un inicio en la socialización e inserción profesional; mientras que lo segundo se refiere a otras modalidades de interconexión socioprofesional a lo largo del plan de estudios, que se suelen presentar con estancias cortas, visitas y asuntos más puntuales.

En ese sentido, el prácticum estaría más alineado con lo que Villa y Galindo (2019) exponen como el tercer eje problémico, frente a la organización las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la UdeA, el cual se presenta en los últimos tres semestres de la formación, puesto que allí se da: a) una participación y práctica de mayor intensidad en el rol docente e investigativo -lo que puede verse representado en el mayor número de créditos que adopta la práctica pedagógica-; b) la consolidación de procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y producción de saberes; c) una proyección a la comunidad en el marco de la profesión. En la *figura 1* se puede notar la manera en que, de abajo hacia arriba, se presenta un proceso de condensación de identidad profesional, en donde toman lugar las prácticas pedagógicas de mayor intensidad, y la intersección entre lo formativo y lo laboral es mayor.

La práctica pedagógica y la construcción de identidad profesional

Desde este ángulo, Tejada (2020) considera que el prácticum constituye un tiempo y espacio de transición y construcción de identidad profesional; allí existe una influencia en las ideas previas que el estudiantado lleva a los escenarios de práctica, exponiéndose al desarrollo de nuevas percepciones, creencias, valores y actitudes sobre el enseñar. De esta manera, el prácticum debería poder “crear disonancia cognitiva e incertidumbre en los aprendices de forma que tengan que buscar nuevas respuestas, revisar las propias certidumbres o relativizar los principios que arrastran de los contextos académicos a los contextos de acción profesional real”

(Tejada, 2020, p. 115). Otras investigaciones encontradas en la revisión de literatura, ponen de manifiesto que los estudiantes, durante la práctica pedagógica o el prácticum, se encuentran con momentos críticos y tensiones que cuestionan e interpelan la identidad (He et al., 2022; Canelo, 2020; Vanegas y Fuentealba, 2019; Beauchamp y Thomas, 2018). Este momento marcaría una tensión inicial referida al tránsito del rol de estudiante al rol de profesor -guiado- (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Vanegas y Fuentealba (2019) señalan que la práctica pedagógica debe ir acompañada de procesos reflexivos que permitan aprender de las experiencias, mejorar la actividad profesional, y producir conciencia, dotando de sentido el comportamiento y la acción. Sin embargo, los mismos autores advierten la evidencia en la literatura de que durante las prácticas pedagógicas, predomina un saber basado en el sentido común y la experiencia acumulada no reflexionada; esto conlleva a que los profesores en formación y los principiantes construyan una identidad que los lleva a: “reproducir prácticas gastadas y descontextualizadas que son heredadas de los más experimentados, las cuales producen una aparente estabilidad que obstaculiza poder avanzar hacia procesos reflexivos conscientes, intencionados y situados” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 120).

La práctica pedagógica y sus limitaciones

En este punto cabe considerar que las prácticas pedagógicas o el prácticum, no son propiamente la práctica, y por ello existen limitaciones. Vaillant y Marcelo (2001) indican que las prácticas incluyen variedades de observación y experiencia docente durante la formación inicial del profesorado, pero no se puede esperar que, al ser una simulación de la práctica, generen el conocimiento propio derivado de la práctica. A este respecto, Zabalza (1989) indica que la práctica hace referencia a la actividad y ejercicio profesional como tal, mientras que las prácticas constituyen ejercicios de inmersión ocasional con distintos niveles de profundidad, en contextos y situaciones relacionados con la profesión a desempeñar. De manera que: “Las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica” (Vaillant y Marcelo, 2001, p. 47); es decir, en las prácticas el estudiante se aproxima a la práctica.

Así también, existen otras limitaciones descritas por Vaillant y Marcelo (2001) en las prácticas profesionales, a saber: *la familiaridad*, referida al periodo de escolarización obligatoria de los futuros profesionales, constituyendo una socialización previa en donde han observado decenas de profesores que actúan como profesionales con ellos; de manera que se

crea una percepción de saber y actuación docente sin la necesidad de formación académica. El segundo límite es el de los *dos mundos* en donde, usualmente, los estudiantes no encuentran coherencia entre los conocimientos y normas de actuación de la institución formadora con los conocimientos y prácticas profesionales, lo que puede generar menosprecio por el conocimiento que fundamenta lo práctico. El último límite está dado por el enfrentamiento entre los *propósitos* de la institución formadora y las escuelas, en donde, por ejemplo, pueden existir inconvenientes con el acompañamiento, y/o los estudiantes pueden no ser tratados como profesionales presentándose actitudes paternalistas o de abuso.

Respecto al último límite, Vaillant y Marcelo (2001) proponen unos modelos de colaboración entre las instituciones de formación inicial del profesorado y los centros educativos, los cuales están condicionados por las ideas que existan sobre la enseñanza, el aprendizaje y el cómo aprender a enseñar:

- Modelo de *Yuxtaposición: Cada cual en su sitio*, que se corresponde con una forma tradicional de aprender a enseñar a partir de la observación e imitación de otros; el estudiante aprende de forma pasiva y la organización curricular inicia con la teoría para aplicarla después.
- Modelo de *Consonancia en torno a un perfil de buen profesor*; en donde existe una preocupación por el dominio de destrezas y competencias docentes, que el estudiante en formación debe desarrollar a partir de las investigaciones científicas sobre la enseñanza que ofrecen los tutores; esto debe ser consistente con la formación recibida en las escuelas.
- Modelo de *Disonancia Crítica: mirar con otros ojos*; se refiere a la idea de que la enseñanza es, primero que todo, una actividad práctica, mediada por el aprendizaje experiencial y reflexivo que permite ir más allá de lo evidente y tomar conciencia, que no se limita a modelos de imitación o aplicación de destrezas.
- Modelo de *Resonancia Colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida*; que propone la idea del aprendizaje a lo largo de la vida y de manera conjunta, en donde se aprende a enseñar de manera continua, a partir de la confluencia de experiencias y situaciones de variados contextos -especialmente entre la institución de formación inicial y la escuela- en una cultura de colaboración e investigación.

A manera de guisa, la práctica pedagógica, las prácticas o prácticum, al interior de la formación inicial docente, constituyen un factor clave para la construcción de identidad; estas

pueden ser vistas como “un período de formación inicial identitario del profesor que transcurre en un medio escolar para aprender vivencialmente la profesión docente aunando los conocimientos teóricos con la práctica real” (Canelo, 2020, p. 26). Este periodo es crítico para que los maestros en formación se acerquen a la comprensión de los aspectos específicos y emocionales de la enseñanza, y desarrollen su motivación para enseñar (He et al., 2022).

La identidad profesional docente

En consonancia con la literatura consultada, durante los últimos años la identidad ha sido un tema de investigación importante para la formación de maestros. Existen diversidad de enfoques que abordan la identidad, lo que dificulta obtener una definición única (Beijaard et al., 2004). Además, variados autores señalan la IPD como opción propia para estudiar la identidad en la profesión docente (Beijaard et al., 2004).

Para los fines del presente trabajo, se asume la identidad profesional docente -IPD- como un proceso dinámico, complejo y único, en donde entran en interacción lo personal y lo contextual contribuyendo con la autocomprensión profesional (Schellings et al., 2021). En palabras de Bolívar (2006):

La identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo. (p. 46)

Siguiendo a Bolívar et al. (2005) la IPD es un proceso continuo, relacional, contingente e históricamente variable, que se puede concebir como la definición de sí mismo como docente en su relación con la práctica profesional. Según Bolívar et al. (2005):

Las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo. Como tales, tienen un "núcleo central" compartido por el conjunto de miembros del grupo profesional docente, que forma parte de la memoria colectiva y de las reglas y normas de la profesión. Este núcleo central es

relativamente estable, aún cuando pueda ser progresivamente transformado por desajuste con las nuevas realidades. (p. 6)

Agregan Bolívar et al. (2005) que aledaño a este núcleo central, pueden encontrarse conjuntos de periferia, como podrían ser las identidades de subgrupos profesionales. De manera que la IPD presentaría dos partes, a saber: “una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo” (Bolívar et al., 2005, p. 6).

Es de añadir, que en el desarrollo de la IPD entran en juego los “conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 125). Otros autores como Falcón y Arraiz (2020) indican que la IPD permite el “empoderamiento profesional, que se asocia a la transformación del conocimiento implícito, procedente de las diversas asignaturas y de la experiencia, en competencia profesional” (p. 330).

Componentes de la identidad profesional

Para los propósitos del presente estudio, se tienen en cuenta los elementos que componen la IPD como los expone Bolívar (2006), ya que, dentro de la literatura consultada, se considera que pueden llevar a un mayor grado de comprensión. Este último autor integra, en una estructura con características subjetivas y comunes, los componentes de la IPD en un contexto relacional, los cuales serán utilizados como categorías de análisis para el presente estudio.

Dentro de los aspectos más comunes y constantes que advierte Bolívar (2006) se encuentran los siguientes componentes:

1. Autoimagen: hace referencia a una autopercepción de sí mismo, la cual se presenta de forma variable según las vivencias experimentadas por el profesor. Esta definición de sí mismo se realiza a partir de la valoración sobre las percepciones que tienen los otros, es decir, de lo que la persona considera que los demás piensan de ella. De esta manera, se vincula la identidad para sí con la identidad para otros en un contexto relacional y de socialización.
2. Reconocimiento social: hace mención a un elemento relacional para la construcción de la identidad profesional, en donde entran en juego las satisfacciones que vivencia el

profesor, así como los sentimientos de vulnerabilidad y frustración, debido a la valorización de su estatus social y grado de reconocimiento. Es decir, las percepciones de los demás actores de la comunidad a la que pertenece -familia, colegas, padres, estudiantes y amigos- conversan con la propia, conformando una valoración del rol desempeñado.

3. Grado de satisfacción con la profesión: hace alusión al balance realizado por la persona, en donde se evalúan las experiencias laborales vividas y las expectativas, produciendo ciertas respuestas emocionales y actitudes frente a su rol. En este caso el contexto laboral es fundamental, condicionando la satisfacción y actitudes frente al quehacer.
4. Relaciones sociales en el centro de trabajo: las relaciones sociales y profesionales establecidas en el lugar de trabajo influyen en la identidad profesional. De esta forma, el centro educativo sería el primer lugar de desarrollo profesional a manera de comunidad de práctica¹⁴, en donde los grados de colaboración y apoyo pueden reafirmar o tensionar la identidad. Así pues, podría decirse que el profesor no solo se enfrenta a su sentido de pertenencia con la profesión, sino también al grado de pertenencia con la comunidad de práctica en donde ejerce su labor (Wenger, 1998).
5. Actitud ante el cambio: consiste en el grado de receptividad o resistencia de los profesores ante las transformaciones o cambios, develando percepciones y actitudes e incidiendo en la identidad profesional. Es de aclarar que los cambios y reformas influyen en las dimensiones profesionales, emotivas y actitudinales del profesorado.
6. Competencias profesionales: alude a la integración y movilización de saberes, en pro de tomar decisiones acertadas frente a las situaciones vividas en el contexto laboral. Indica el autor que el término de competencia, en el ámbito educativo, puede considerarse desde un punto de vista teórico, donde la competencia es desarrollada a manera de estructura cognitiva, favoreciendo ciertas conductas. Aunque también entra en consideración la competencia como un asunto operativo, en donde las competencias involucran actitudes, conocimientos, pensamiento metacognitivo y estratégico, propiciando el actuar situacional. Las competencias profesionales se construyen desde

¹⁴ Las comunidades de práctica hacen parte de un desarrollo teórico, en donde algunos autores exponen que el profesorado pasa e interactúa por varias comunidades -programas de formación, escuelas- en su camino de aprendizaje y de construcción identitaria, tomando conciencia de su labor y desarrollando capacidades de acción (Wenger, 1998; Beauchamp y Thomas, 2018). Resulta interesante que Beauchamp y Thomas (2018) manifiestan que, en el cambio de una comunidad a otra, por ejemplo, de ser un estudiante a un profesional principiante, se establece una negociación en un espacio fronterizo, lo que representa aprendizajes significativos sobre la identidad y el contexto.

la formación inicial y proporcionan equilibrios, los cuales pueden verse cuestionados por los cambios -de contexto-.

7. Expectativas de futuro en la profesión: el individuo no solo toma en cuenta las percepciones pasadas y presentes para su construcción identitaria; sino que también contempla situaciones futuras deseadas, contribuyendo con los niveles de motivación y compromiso presentes para lograr alcanzar los proyectos y expectativas.

Ahora bien, dentro de los aspectos más subjetivos, singulares y dinámicos que hacen parte de la construcción de la identidad profesional, según la estructura de Bolívar (2006), se encuentran:

- a) Trayectoria de vida: hace referencia a las maneras subjetivas en que las personas revisan aquellos sucesos, personales y profesionales, que son significativos para sus vidas. Este elemento se evidencia a manera de narración, donde la persona reconstruye su pasado, a partir de su presente y considerando su futuro.
- b) Historia profesional: consiste en los vínculos entre la historia particular y personal con la vida profesional, de manera que la identidad profesional se construye en un entramado de relaciones entre todas las vivencias.
- c) Formación recibida: tanto la formación inicial como la continua hacen parte de la construcción de identidad profesional, allí aparecen las experiencias formativas que influyen en el camino de aprender a enseñar.
- d) Crisis de identidad: este elemento hace alusión a los posibles desequilibrios o inestabilidades, que pueden darse cuando los marcos de referencia del docente difieren de lo que visualiza o de los requerimientos contextuales. En este punto, pueden existir quiebres sobre el significado del rol docente, produciendo rupturas y la adopción de actitudes frente a la profesión.

La identidad profesional docente y la experiencia

Las experiencias juegan un papel importante en el proceso de construcción de identidad profesional, toda vez que podrían facilitar u obstaculizar el desarrollo identitario dependiendo de su procesamiento interno e interpretación, de allí que se conviertan en objeto de reflexión para que puedan contribuir con una identidad profesional realista y positiva (Schellings et al., 2021). Autores como Larrosa (2006) indican, a modo de reivindicación, que la experiencia comprende aquello que le pasa al sujeto en un movimiento de ida y vuelta, que implica una

lectura reflexiva y subjetiva; asimismo, contiene una relación con lo exterior, lo extraño, es decir, con el otro.

En este sentido, la experiencia y su reflexión, hacen parte importante en el proceso de construcción de identidad profesional. A este respecto, Korthagen (2010) propone un modelo de reflexión sistemática, gradual y entre pares¹⁵, cuya esencia consiste en la toma de conciencia de las acciones y experiencias, incluyendo aspectos irracionales e inconscientes como emociones y deseos, para aumentar el valor de la teoría sobre el comportamiento del profesorado. En el mismo artículo este autor propone el modelo cebolla, para incorporar de forma interrelacionada reflexiones sobre aspectos más profundos que, aunque las incluye, van más allá de las competencias profesionales, como es el caso de los elementos identitarios. Con esto, el autor busca contribuir con la búsqueda de equilibrios entre lo personal y lo profesional en la enseñanza.

En conexión con lo anterior, Vanegas y Fuentealba (2019) argumentan que la IPD, al ser un proceso que no se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le otorgue, debe guardar estrecha conexión con la reflexión, definida como:

Conjunto interrelacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas (Vanegas, 2016, p. 58).

Ahora bien, cuando el profesor, en formación o en servicio, se ve expuesto a experiencias desestabilizadoras, a menudo aparecen incidentes críticos -en adelante IC- y tensiones identitarias -en adelante TI-. Como se evidenció en la revisión de literatura, es común que en los periodos en los cuales existe una transición -por ejemplo, de estudiante a practicante, o de estudiante asistido a profesional autónomo- el docente en formación experimente situaciones de forma más intensa y desestabilizadora. Para el profesor principiante la construcción de IPD es un proceso complejo, en donde entran en juego elementos comunes, así como factores personales y contextuales más específicos (Robinson, 2019; Baca, 2022).

¹⁵ Dicho modelo de reflexión es denominado ALACT (Action, Looking back on action, Awareness of Essentials aspects, Creating alternative methods of actions y Trial) - (Acción, Mirada retrospectiva de la acción, Conciencia de los aspectos esenciales, Creación de métodos alternativos de acción y Ensayo) -traducción propia-.

En este sentido, durante el proceso de construcción de IPD, Canelo (2020) expone un elemento clave, a saber, el IC, el cual “es un evento de contenido específico, inesperado, que toma por sorpresa al maestro/a, y en consecuencia difícilmente se responde de una manera completamente ajustada” (p. 31). Por su parte, Bolívar et al. (2001) indican que los IC “manifiestan aquellos eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos” (p. 172). Cabe precisar que el IC “se percibe como crítico o desequilibrante sólo para el que lo siente, y no necesariamente es percibido igual por los que están a su alrededor (compañeros y alumnos)” (Canelo, 2020, p. 31). De esta manera, Canelo (2020) manifiesta que los IC pueden tener efectos decisivos en las vidas docentes, así como significar desafíos y experiencias clave de aprendizaje si son sometidos a un “proceso sistemático de reflexión que contemple autoconocimiento, discusión y ejercicios metacognitivos” (p. 32), en donde exista un aporte de conocimientos y patrones de acción contribuyendo con la IPD. Según Monereo (2010) un IC:

Es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. (p. 159)

Por lo anterior, es importante aclarar que, para identificar los IC, debe existir una situación contingente que el profesor reconozca como conflictiva y desestabilizadora, ya sea a nivel personal y/o contextual, y que exista un grado de ineficacia a la hora de plantear su resolución. Canelo (2020) agrupa diversos tipos de IC que, docentes en formación y en servicio, reportan en diferentes estudios: “vinculados a los contenidos de enseñanza y aprendizaje, la metodología, la organización de las actividades, la evaluación, las relaciones interpersonales y las conductas de los alumnos” (p. 34). Así también, Canelo (2020) rescata el papel de las emociones frente a los IC, activando en los profesores la utilización de ciertas estrategias de afrontamiento, a saber:

(a) estilos y estrategias improductivas (no suelen producir efectos positivos en el bienestar psicosocial de los sujetos); (b) estilos y estrategias dirigidas a la resolución de problemas individualmente y, (c) estilos de afrontamiento basados en la búsqueda de apoyo para hacer frente a la demanda que requiere el afrontamiento. (p. 39)

En coherencia con lo anterior, He et al. (2022) concuerdan en indicar que las emociones desempeñan un papel central en la construcción de la IPD, aumentando o disminuyendo el interés y compromiso por el trabajo. En este punto conviene incluir las TI, las cuales son definidas como las luchas internas entre la situación tal y como es y lo que se hubiera preferido; pudiendo ayudar a captar las disonancias entre las expectativas sobre la docencia y las experiencias reales del quehacer, y contribuyendo, a partir de elementos reflexivos, con la búsqueda de equilibrios (Pillen et al., 2013; Schaap et al., 2021; He et al., 2022). En variadas investigaciones se establecen algunas agrupaciones temáticas de tensiones identitarias a las que los profesores principiantes se enfrentan, a saber: la transición del papel de estudiante al de profesor, en donde el principiante continúa sintiéndose como estudiante mientras que se espera que sea un profesor competente; querer cuidar a los alumnos frente a ser duro con ellos o no tomar suficiente distancia emocional; equilibrios entre el trabajo y la vida privada; el trato con los padres; la incertidumbre laboral; la gestión de aula; creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje; entre otros (Pillen et al., 2013; Schellings et al., 2021; Schaap et al., 2021).

Así también, las TI pueden implicar reacciones conductuales, teniendo en cuenta la situación en la que se produjo, así como del tipo de respuesta que se le dio. Van der Wal et al. (2019) identifican cuatro tipos de respuestas conductuales: a) ponderar o evaluar en torno a la tensión; b) buscar apoyo o reconocimiento, compartiendo pensamientos y/o preocupaciones; c) buscar ayuda, buscando aumentar el propio desarrollo profesional; d) plantear una acción directiva o actividades específicas para reducir la tensión. En sus inicios las tensiones se caracterizaban como dilemas éticos -enfocarse en un alumno o en todos por igual, mantener la confianza de un alumno renunciando al acatamiento de las reglas escolares-; la mayoría de estos estudios mostraban que los profesores se sentían impotentes y carentes de herramientas pertinentes para afrontar y resolver los dilemas (Canelo, 2020).

Resulta de interés el enfoque por las TI, toda vez que los profesores pueden experimentarlas en relación con las situaciones críticas o IC. En este sentido Canelo (2020) expone que las TI: “surgen cuando las distintas posiciones del yo dialogan para posicionarse frente a una situación determinada, fruto de este diálogo a menudo aparecen posiciones nuevas” (p. 42). Por tanto, se entiende que “la situación desestabilizadora o no deseada será vivida finalmente cómo incidental o no en función de las tensiones que el sujeto sostiene en su plano psicológico” (Canelo, 2020, p. 42). Este autor anota que las TI, emergidas de las situaciones conflictivas, normalmente desafían las percepciones, valores, sentimientos y creencias del

profesorado; además, es inusual que sean fácilmente resueltas, y a menudo perduran en el tiempo, en ocasiones por mucho más que el mismo conflicto del que emergieron.

El profesor principiante

Durante el proceso de aprender a enseñar y de cultivar una identidad profesional (Beijaard, 2019), se podría decir que existen diversas etapas que representan exigencias e intensidades personales y profesionales específicas y diferenciadas (Vaillant y Marcelo, 2001). Cuando el estudiante de la formación inicial ha completado los requisitos para graduarse, este se encuentra ante el mundo laboral. La presente investigación no tiene por foco el estudio sobre la búsqueda de empleo por parte de los egresados de la LCS de la UdeA, sino que se concentra en las primeras experiencias laborales de aquellos que recién ingresan a la profesión docente¹⁶, considerados como profesores principiantes¹⁷.

Esta fase de transición de estudiantes a profesores, que comprende los primeros años de docencia, algunos la denominan como fase de iniciación o de inserción profesional en la enseñanza (Vaillant y Marcelo, 2001). Es en esta fase en donde se ingresa a la práctica -que ya no a las prácticas tal como se diferenció en apartados anteriores-, confluyen diversas tensiones, emociones y aprendizajes intensivos en contextos específicos, que por lo general, son desconocidos; por ello, el profesorado principiante debe adquirir conocimiento profesional en corto tiempo, mientras paralelamente busca conseguir o mantener un equilibrio personal (Vaillant y Marcelo, 2001; Marcelo y Vaillant, 2013) Frente a esto, Veenman (1984) ha puesto en escena el denominado *choque con la realidad*, en referencia a la situación que pasan muchos profesores en sus primeros años de docencia. De manera que, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de aprendizaje intenso -del tipo ensayo-error-, de supervivencia y de predominio del valor de lo práctico (Veenman, 1984; Farrell, 2016).

¹⁶ Este planteamiento se realiza atendiendo a las dos dimensiones de las que hablan Tardif y Borges (2013) y Jiménez et al. (2018) sobre la inserción profesional; a saber: la búsqueda de empleo y la entrada en la profesión docente. La primera dimensión haría referencia al proceso de búsqueda de empleo y al mercado laboral. La segunda implicaría que “el docente novel aprende a dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, a constituirse un bagaje de conocimientos y habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente” (Tardif y Borges, 2013, p. 27).

¹⁷ En la literatura consultada se encuentran denominaciones como novatos, debutantes, noveles; para efectos del presente estudio, y siguiendo a Jiménez y Angulo (2008), se opta por trabajar con la de profesor principiante, ya que se considera la denominación que contiene un desarrollo más apropiado para las intenciones investigativas del presente estudio.

Ahora bien, los primeros años en la labor docente pueden conllevar, para algunos, situaciones traumáticas y dificultosas, esto es lo que Veenman (1984) considera problemas. Sobre esto, Jiménez et al. (2018) indican que los problemas son entendidos por Veenman:

Como dificultades que encuentra el profesor principiante en el desempeño de su tarea y que obstaculizan de cierto modo los propósitos que se haya trazado. Este autor advierte además que tal vez este concepto no debe ser entendido como la sucesión de choques cortos que se viven, como cuando un nadador debe aclimatarse al agua fría, sino que debe ser entendido como un proceso continuo de la asimilación que hace el profesor de la compleja realidad de la profesión. (p. 46)

Esta transición puede ser vista como un proceso de socialización mediante el cual “un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Van Maanen y Schein, 1979, p. 211). Allí el profesor principiante aprende e interioriza normas, valores, conductas, conocimientos, etc., en busca de la adaptación al entorno social donde ejerce su labor. Estas primeras experiencias laborales suelen ser fundamentales, al provocar cambios y reformulaciones de la identidad profesional condicionando las actuaciones y decisiones sobre la profesión. Es por ello, que un sentido de identidad profesional clarificado y consciente, construido desde la formación inicial, puede fortalecer en los profesores principiantes los procesos de comprensión del rol profesional y la adaptación al entorno laboral (Falcón y Arraiz, 2020; Robinson, 2019).

Autores como Valli (1992) reportan que dentro de los problemas más acuciantes a los cuales se enfrentan los profesores principiantes están: la imitación acrítica de las conductas de otros profesores, la soledad, y dificultades para transferir el conocimiento recibido en la formación inicial¹⁸. Otros sostienen que los principiantes se enfrentan a las mismas tareas desarrolladas por los profesores más experimentados y en contextos con altas cargas laborales, de forma que si existe una experiencia negativa -insuficiencia en la formación inicial, no hay mecanismos de acompañamiento y colaboración-, el profesor puede abandonar tempranamente la profesión¹⁹ (Farrell, 2016). Jiménez-Narváez (2020) reporta como principales tensiones y problemas del profesorado principiante:

¹⁸ En el apartado anterior ya se han descrito con mayor amplitud los incidentes y tensiones a los cuales se enfrenta el profesorado principiante según la literatura consultada.

¹⁹ El abandono de los profesores principiantes ha sido una preocupación derivada de múltiples estudios (Aarts et al, 2020; Ávalos, 2014; Zavelevsky y Lishchinsky, 2020; y Kolbe, 2014).

La gestión del aula entendida como el manejo del grupo y el control de la disciplina; el trabajo con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales o capacidades diversas; la relación entre el tiempo disponible y las actividades que han planeado; y enfrentar la realidad escolar, que incluye la construcción de relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, colegas y padres de familia. (p. 59)

En estudios como el de Robinson (2019) manifiestan que los principiantes no poseen las competencias requeridas para enfrentar el contexto laboral específico, por ello debe ser a partir de la experiencia y la reflexión, en contexto con una comunidad específica, que estas competencias se irán desarrollando. De esta manera, la institución educativa, en donde el profesor principiante ejerce su profesión, se convierte en la continuación de su formación aportando a lo práctico, experiencial y vivencial; “estos conocimientos se van transformando en significativos en la medida que forman parte de su experiencia directa y práctica en un centro educativo el cual posee características y necesidades propias de ese contexto” (Robinson, 2019, p. 88).

En este sentido, la identidad profesional adquiere dinamismo y variación a medida que se pasa por diversas etapas del desarrollo profesional condicionando la actuación como educador; por ello es importante tener en cuenta que los principiantes traen consigo preconcepciones, adquiridas durante la formación inicial, en su escolarización o a partir de otros ámbitos personales y sociales (Robinson, 2019; Vaillant y Marcelo, 2001; Granados et al., 2017). De manera que, ser profesor principiante, así como la fase de inserción profesional puede tardar varios años mientras que se adquiere experiencia profesional, allí el principiante “tiene que desarrollar su identidad como docente y asumir un rol concreto dentro del contexto de un centro educativo específico” (Vaillant, 2022, p. 31).

A manera de guisa, y sobre el profesor principiante, Robinson (2019) establece una síntesis conceptual -de pertinencia para el presente estudio- a partir de la integración de las ideas de variados autores:

Se entiende por educador principiante a aquel profesional de la educación que ingresa por primera vez al sistema educativo, donde los primeros años de experiencia lo van formando como educador y son determinantes para su desarrollo profesional, en el cual va adquiriendo hábitos, actitudes y conocimientos, favoreciendo de esta manera su inserción y desempeño laboral. Todo esto enmarcado en el contexto educativo en el cual ejerce, donde lo vivido en esta realidad lo va relacionando con sus conocimientos

previos y sus marcos de referencias personales. Por lo tanto, el rol que cumple la institución a la cual pertenece y sus pares es fundamental para su integración, donde la orientación favorece su inserción y adaptación. (p. 92)

Algunas clasificaciones

Siguiendo la claridad que establece Cornejo (1999), cuando indica que, aun reconociendo el carácter continuo y dinámico de la profesión docente, pueden considerarse, a partir de los contextos temporales y espaciales por los cuales transita el profesor durante su desarrollo profesional²⁰, ciertas características diferenciadas que va tomando este proceso. En razón a esto, a continuación, se especifican algunas de las etapas que han establecido algunos especialistas en el tema.

Para Imbernón (1994):

- *Etapas de formación básica y socialización profesional*: corresponde al periodo de formación inicial en instituciones formadoras; allí se producen las primeras transformaciones, así como los cambios en las percepciones y actitudes que el estudiante en formación atribuye a la profesión docente, adquiriendo hábitos que influyen en su desempeño posterior.
- *Etapas de inducción profesional y socialización en la práctica (o de desarrollo profesional de los profesores «noveles»)*: hace referencia a los primeros años del ejercicio docente, adquiriendo el profesor una condición de novel o debutante.

En esta etapa se pueden distinguir dos subetapas:

- *Umbral o antesala*: de uno a seis meses de docencia.
- *Madurez y crecimiento*: de los siete meses hasta los tres años, aunque algunos lo extienden hasta cinco años.
- *Etapas de perfeccionamiento (o de desarrollo profesional del profesorado experimentado)*: allí se desarrollan actividades de formación permanente tales como la

²⁰ Otros autores como Ávalos (2007) también manifiestan la posibilidad de distinguir diversas etapas durante la formación docente. Además, la autora reconoce el proceso de aprender a enseñar desde la perspectiva del desarrollo profesional docente; el cual implica un desarrollo continuo y concatenado, donde los profesores evalúan y amplían -en un proceso permanente- sus aprendizajes y compromiso con los propósitos de la enseñanza (Terigi, 2010).

actualización, el intercambio de experiencias, trabajo colaborativo en y para el centro educativo, entre otras²¹.

Algunos autores sostienen que el profesor principiante es aquel que se inicia en la profesión docente y tiene hasta 5 años de desarrollo en ella; durante esta fase el principiante se enfrenta a un periodo de aprendizajes y tensiones intensivas, incluyendo las tareas de enseñar y aprender a enseñar (Otondo-Briceño et al., 2021). Autores como Vonk (1996) introducen conceptos como el de inducción para definir la transición del profesor en formación hasta convertirse en un profesional autónomo, dentro de un proceso continuo de desarrollo profesional. En muchos casos el profesor puede, en su segundo y tercer año, continuar sorteando conflictos de identidad profesional derivados de la transición (Jiménez y Angulo, 2008 citando a Marcelo, 1998). En el estudio de Robinson (2019) se considera que, dentro de los tres primeros años de ejercicio profesional, tienen lugar las fases de entrada a la carrera, la socialización y conocimiento de la realidad educativa, luego vendría un proceso de estabilización y consolidación. Asimismo, Day et al. (2007) plantean que en los tres primeros años se generan cambios y aprendizajes significativos, el docente se compromete con la vida profesional, y el apoyo recibido por el establecimiento educativo resulta fundamental.

En otras investigaciones se ha dado cuenta de algunas estrategias que pueden adoptar los profesores en sus primeros años, para insertarse en las dinámicas de la enseñanza:

- *Ajuste interiorizado*: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva, no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización al existir «sintonía» entre el profesor y los valores y normas institucionales.
- *Sumisión estratégica*: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición.
- *Redefinición estratégica*: es la estrategia menos común y, según Lacey, significa «conseguir el cambio, causando o capacitando a los que tienen el poder formal para

²¹ En Colombia la primera etapa propuesta por Imbernón (1994) se correspondería con el subsistema de formación inicial, mientras que la segunda y tercera etapa con los subsistemas de formación en servicio y de formación avanzada. Para ampliar la información sobre estos subsistemas de formación en Colombia, favor remitirse al apartado referido a la formación inicial de maestros en Colombia.

cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación». (Lacey, 1977, como se citó en Marcelo, 1999, p. 107)

El panorama internacional y colombiano

Usualmente los profesores principiantes requieren de un intenso acompañamiento y apoyo en el ingreso al ejercicio profesional en las aulas (Vaillant, 2022), puesto que, en la formación inicial, normalmente se desconoce lo fundamental de la práctica cotidiana contextualizada y su reflexión (Ávalos, 2016). Vaillant (2022) reporta que en Latinoamérica, el principiante que se incorpora a un centro educativo, generalmente desconocido, lo hace con las bases de una formación inicial que prioriza los saberes teóricos; a menudo son asignados a los contextos y cursos de más dificultad en cuanto a la enseñanza, aprendizaje, socialización y convivencia; así como en contextos laborales poco favorables -entorno laboral, inestabilidad laboral y baja remuneración salarial-; todo lo anterior se asocia con los procesos de abandono y rotación afectando el sistema educativo. Ante este panorama, han surgido propuestas de acompañamiento y mentorías como intento de dar respuesta a la problemática del abandono y rotación de los principiantes, sin embargo, aún persisten desafíos para superar su fragmentación, continuidad y escasa articulación con la formación inicial y la carrera docente (Vaillant, 2022).

Sobre el tema de los profesores que se inician en la docencia Cornejo (1999) indica que, desde hace unas décadas, en Europa y América del Norte era un tema de creciente interés -actualmente en algunos de estos países existen propuestas de acompañamiento obligatorio y/o voluntario para los principiantes (Jiménez y Angulo, 2008)-, mientras que en América Latina existe poca problematización del tema, tanto desde la investigación como desde las políticas educativas -en los últimos años en Chile se han desarrollado gran cantidad de investigaciones sobre el tema y se ha establecido una política pública, a través de mentorías, sobre la inserción profesional- (Sánchez y Jara, 2019; Robinson et al., 2021; Boerr, 2018; Ávalos, 2009; Vásquez et al., 2013; Johnson, 2010; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Lo anterior contrasta con las investigaciones de Vaillant (2022) cuando informa que, a nivel general en Latinoamérica, existe indefinición normativa y desarticulación en cuanto a la inserción, sin embargo, advierte la autora que la tendencia se dirige hacia la promoción de la inserción como una política pública, así como se ha hecho en países como Perú, Chile y México. Por su parte, Jiménez et al. (2018) informan que, en Colombia, los temas sobre la inserción

profesional y los profesores principiantes, son un campo de estudio e investigación emergente que no cuenta con una política pública específica.

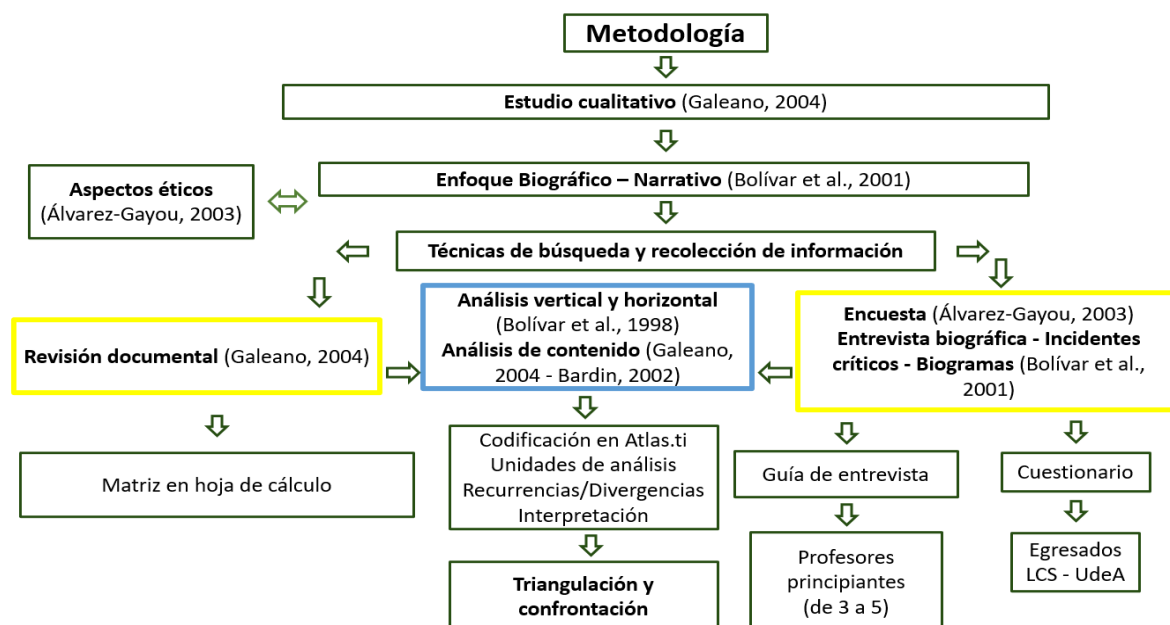
En coherencia con lo anterior y dentro de la literatura consultada en esta investigación, no se ha encontrado una política consolidada que oriente la inserción profesional de los profesores principiantes en Colombia. Dentro del documento: *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política* del año 2013, se hace una mención, en los apartados finales sobre los lineamientos generales para el subsistema de formación inicial, sobre el diseño e implementación de estrategias de acompañamiento para los docentes noveles o debutantes. Sin embargo, para esto se precisaría de la realización de investigaciones, ya que parece haber desconocimiento en el tema (MEN, 2013).

Es aproximadamente desde el año 2006, que Jiménez y Angulo (2008) rastrean la emergencia de algunas investigaciones sobre el tema de los profesores principiantes en Colombia, pero aún existe desconocimiento en la materia (Jiménez et al., 2018) y la inserción profesional: “es un tema asociado al seguimiento de egresados o a las jornadas de inducción y todavía no aparece en los documentos de política” (Jiménez-Narváez, 2020, p. 53). Por su parte, Jiménez-Narváez (2020) informa que han surgido nuevas investigaciones e iniciativas con relación al profesorado principiante y la inserción profesional; en el año 2012 tuvo lugar una estrategia generada por el MEN para trabajar con profesores noveles, y a partir del año 2015 se encuentran más investigaciones e iniciativas al respecto. Desde la Facultad de Educación de la UdeA, el grupo de investigación llamado *Perspectivas de Investigación en Ciencias* (PiEnCias) han contribuido con la ampliación de la temática a nivel investigativo, e incluso, han generado mecanismos de acompañamiento para los profesores principiantes; lo anterior da cuenta de una emergencia investigativa creciente frente al tema de los inicios de la docencia en Colombia.

Metodología

Figura 3

Ruta metodológica de la investigación. (Elaboración propia)



En coherencia con lo presentado hasta ahora, este trabajo se orienta desde la investigación cualitativa; contribuyendo al acercamiento de la realidad entretejida alrededor de las prácticas pedagógicas de la formación inicial, en su relación con la IPD del profesorado principiante, y desde la mirada de los egresados del programa de LCS de la UdeA que recién comienzan su labor docente. Siguiendo a Galeano (2004), dicha perspectiva: “es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales” (p. 16). De esta manera, la investigación en cuestión se dirige hacia: “la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada "desde adentro", y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (Galeano, 2012, p. 20). Adicionalmente, el estudio se plantea siguiendo un carácter flexible y creativo, por lo cual, se pretende hacer uso de variadas técnicas y materiales que permitan el acercamiento a la realidad estudiada (Galeano, 2012).

Se utiliza el enfoque biográfico-narrativo, toda vez que permite “construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar et al., 2001, p. 20). De esta manera se contribuye con una reconstrucción

de la experiencia vivida como materia base para la posterior reflexión, interpretación y comprensión en clave de identidad. Este enfoque se caracteriza por ser: a) narrativo, donde la experiencia se expresa a través de narrativas; b) constructivista, ya que el relato va construyendo la realidad y las maneras en cómo la persona da sentido a su vida; c) contextual, toda vez que las narraciones biográficas encuentran sentido en el contexto en el cual son contadas; d) interaccionista, puesto que los significados se interpretan en su relación con el contexto; e) dinámico, dado que presenta una dimensión temporal como un proceso continuo (Bolívar et al., 2001).

Por su parte, Rivas (2014) manifiesta que la investigación biográfica-narrativa, es un tipo de investigación cualitativa que contiene los siguientes ejes: a) recupera el valor de la subjetividad, contribuyendo con la comprensión de la realidad desde las voces -como portadoras de conocimientos y sentidos- de los sujetos; b) reconoce la realidad como una construcción colectiva, lo que supone la relevancia del contexto en el que se produce el relato; c) es consciente de la realidad como proceso sociohistórico, y por tanto, contingente. En este sentido, es de precisar que el enfoque utilizado se inscribe dentro de una perspectiva de corte hermenéutica, ya que, a partir de su carácter interpretativo, permite la comprensión de diferentes dimensiones de la experiencia teniendo presentes el contexto, el tono polifónico de lo narrativo, su complejidad y secuencialidad temporal (Bolívar et al., 1998).

La decisión de utilizar dicho enfoque deviene del análisis realizado a partir de la literatura indagada, en donde se evidenció que este reviste pertinencia para la intencionalidad investigativa (Bolívar et al., 2005) y, además, cabe precisar que algunos investigadores, de relevancia en la literatura, le han dado un lugar propio a este tipo de investigación (Bolívar et al., 1998; Bolívar et al., 2001; Bolívar et al., 2005). Así también, ha existido gran variedad de investigaciones biográfico-narrativas en asuntos educativos y de la vida escolar, especialmente en estudios de y sobre los docentes, toda vez que por medio de estos se contribuye con: “la posibilidad de conocer de forma detallada los procesos educativos” (Huchim y Reyes, 2013); así como para “analizar el modo como los profesores sienten y ejercen su oficio” (Bolívar, 2007, p. 13).

En palabras de Vaillant y Marcelo (2021), las narrativas permitirían la reflexión sobre asuntos de identidad y desarrollo profesional docente, “ya que impulsan a que el docente en formación se pregunte quién es y en qué se está convirtiendo como profesional y como persona” (p. 60). Además de lo anterior, Kelchtermans (2014) expresa que las perspectivas biográfico-

narrativas han adquirido un papel destacado en la investigación y práctica de la formación del profesorado. Las narrativas en este proyecto cobran sentido en la medida en que contribuyen con la reflexión sobre el quehacer docente y los procesos involucrados en el aprender a enseñar.

Plan para la búsqueda, recolección y generación de la información

El procedimiento de búsqueda y recolección de la información se encuentra presente durante toda la investigación. Inicialmente se realiza una primera revisión documental, a propósito de rastrear, ubicar e inventariar documentos y fuentes (Galeano, 2004). Este rastreo se hace en revistas indexadas y bases de datos como: Scopus, Redalyc, Scielo, Dialnet. Así también, se han incluido trabajos de investigación de maestría y doctorado en variados repositorios universitarios. Los descriptores que se tenían al inicio de la investigación eran los siguientes: práctica pedagógica, formación inicial y calidad de la educación. A partir de la información rastreada se develan posibilidades para la investigación en torno a aquellos vacíos de conocimiento inducidos por las recomendaciones y tendencias investigativas encontradas. Acto seguido se enmarca un nuevo rastreo documental con aquellos descriptores emergentes, a saber: práctica pedagógica, formación inicial, identidad profesional docente y profesor principiante.

Todos los documentos encontrados son sistematizados en una matriz en hoja de cálculo con una estructura por columnas, en donde se les realizan descripciones y análisis preliminares. Con base en la anterior clasificación, se realiza una selección de los documentos más apropiados según el valor otorgado y su pertinencia. Acto seguido, se analiza la información a partir de la matriz realizada, y se construyen tres unidades de sentido que permiten organizar la información.

Luego de haber precisado el marco referencial, teórico y metodológico, así como los propósitos de la investigación, se plantea la realización de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que permita una exploración general (Álvarez-Gayou, 2003) y caracterización de las personas que potencialmente podrían participar en las demás etapas del estudio. Para esto, se propone contactar a los coordinadores del programa de LCS de la UdeA, para buscar su ayuda en cuanto al envío del cuestionario -en Formularios de Google- por medio de correo electrónico.

Después de realizar un análisis de la información con relación a las respuestas dadas por los participantes del cuestionario, y de verificar el interés y disponibilidad de los mismos; se

dispone una matriz en hoja de cálculo para organizar la información y contactar a los posibles candidatos para las posteriores etapas del proyecto.

Contactados los participantes y confirmadas las citas, se procede con la realización de entrevistas biográficas-narrativas, las cuales se postulan como una herramienta que aporta con que los egresados de la Licenciatura, que se encuentran en sus primeras experiencias de labor docente, reflexionen, rememoren y se expresen; rastreando los episodios significativos, en relación con el objeto de investigación (Bolívar et al., 1998). A partir de allí, se identifican las interconexiones entre los sucesos -pasados, presentes y futuros-, otorgando sentidos y reconstruyendo el tejido constitutivo de la identidad profesional a manera de relato (Bolívar et al., 2005). Para este propósito la entrevista biográfica-narrativa se entiende como “la narración de la vida por medio de una reconstrucción retrospectiva principalmente, aunque también puedan entrar las expectativas y perspectivas futuras” (Bolívar et al., 2001, p. 158).

Las entrevistas se estructuran siguiendo una guía flexible previamente establecida, y con un tiempo estimado de duración de sesenta minutos por sesión. Se contempla la realización de dos sesiones de entrevista por cada participante siguiendo las recomendaciones de Bolívar et al. (1998)²², de manera que exista un momento de análisis parcial a partir de las transcripciones, que permita identificar posibilidades más pertinentes sobre la recolección y generación de información. Para la elaboración de la guía de entrevista se tienen en cuenta los componentes de la IPD presentados por Bolívar (2006).

Plan para el análisis de la información

Concretamente para el análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente, se tiene en cuenta lo recomendado por Kelchtermans (1993) tal y como es referenciado por Bolívar et al. (1998). De esta manera, se pretende realizar un doble análisis: A) se realiza un análisis vertical, en donde se retoma cada relato de manera individual, ordenando, sintetizando y categorizando la información²³. Para este momento, se acude a la realización de biogramas -ver

²² Si bien Bolívar et al. (1998) recomiendan realizar tres sesiones o más, para este caso se considera pertinente la realización de dos sesiones favoreciendo la economía con el tiempo de los participantes. En el caso de que no se logre una saturación de información, se contempla la posibilidad de otra sesión.

²³ Para este paso del análisis, se readapta el modelo de Vloet et al. (2020) como se cita en Otondo-Briceño et al. (2021). De esta forma, y por medio de biogramas -ver anexos-, se trata de extraer aquellas situaciones y tensiones que han condicionado los rumbos del profesorado principiante. En primer lugar, se eligen partes críticas, tensionantes y significativas de la transcripción -experiencias, situaciones, personas, fases, eventos o sucesos-. En segundo lugar, se ordenan y se analizan, con referencia a lo teórico y lo conceptual, las partes elegidas por medio de la siguiente estructura: 1) el momento cronológico y la circunstancia en que se presentó; 2) la situación crítica (IC); 3) la valoración, el posicionamiento y manejo otorgado por el profesor ante la situación (TI); 4) el efecto que

anexos-, los cuales sirven como mapas cronológicos de la trayectoria de vida personal, ayudando a condensar los puntos significativos del ciclo de entrevistas y dando como resultado un perfil identitario. B) se procede con un análisis horizontal, en donde se compara cada perfil, reconociendo patrones recurrentes, solapamientos y divergencias, construyendo un análisis emergente a manera de secuencia interrelacionada y sintética. En este momento podría hablarse de una triangulación interactiva de los diversos perfiles identitarios, como elemento fundamental para la interpretación (Bolívar et al., 2005).

Paralelamente, y de manera complementaria, se acude al análisis de contenido, con el propósito de entablar un diálogo entre la información narrativa con aquella procedente del marco de referencia teórico y conceptual. Con esta técnica se procura “descubrir la estructura interna de la comunicación (composición, organización, dinámica) y el contexto en el cual se produce la información” (Galeano, 2004, p. 123). Así también, Bardin (2002) indica que el análisis de contenido implica develar las dimensiones latentes y sentidos ocultos para establecer inferencias. Asimismo, se contribuye con la sistematicidad del proceso metodológico para el análisis de la información involucrando los siguientes procedimientos: a) la precisión de objetivos; b) la determinación de unidades de registro; c) la codificación; d) el análisis de la información a partir de procesos de categorización, contextualización, interpretación de los datos y elaboración de conclusiones. Adicionalmente, se utiliza el software Atlas.ti para contribuir con la organización y el procesamiento de los datos.

Participantes

Para los asuntos de recolección y generación de información se incluyen participantes que cumplan con los siguientes criterios: 1) Profesorado egresado de la LCS de la UdeA con máximo cinco años de experiencia como docente -siguiendo el modelo de Imbernón (1994)-. 2) Puede ser docente de aula de básica primaria, secundaria o media en cualquier área del conocimiento, toda vez que lo que se pretende investigar va enfocado a la identidad profesional en relación con la práctica pedagógica de la formación inicial, y no con el aspecto disciplinar de la formación. 3) Profesores cuyas experiencias previas, en el entorno de la enseñanza

produjo -emociones, aprendizajes, estrategias de afrontamiento, decisiones-; y 5) los componentes de la IPD movilizados, así como las observaciones del investigador. En tercer lugar, se clasifican los IC, las TI, las estrategias de afrontamiento y los componentes identitarios, constatando los aspectos comunes y su densidad. Finalmente, se procede con la identificación y categorización de cada punto crítico.

escolarizada, están relacionadas con la formación inicial de la LCS de la UdeA. 4) Profesorado dispuesto a colaborar.

Confiabilidad y validez

Para este proyecto investigativo se presenta de manera explícita la ruta metodológica seguida, el proceso adelantado es un ir y venir constante de precisión a nivel de coherencia interna de los aspectos que constituyen el trabajo. A este respecto Galeano (2004) indica lo siguiente:

En las interpretaciones cualitativas la coincidencia en los resultados del análisis no es de esperarse. La confiabilidad y la validez descansan en la capacidad argumentativa del investigador, quien debe “convencer” acerca de su interpretación al presentar en forma coherente y con claridad su perspectiva y fundamentación teóricas, y la metodología empleada en el análisis. La coherencia interna se produce si las partes del argumento no se contradicen entre sí, si las dimensiones del análisis comprenden los objetivos, y si las conclusiones se desprenden de las premisas del análisis. (p. 137)

Así mismo es pertinente agregar que se pretende hacer uso de variadas técnicas de investigación con la elaboración de los instrumentos respectivos, a fin de realizar un acercamiento sistemático alrededor del objeto de investigación. En un primer momento se realiza la búsqueda y selección de la información, en donde se usan las técnicas de revisión documental, cuestionario y entrevistas biográficas-narrativas. El segundo momento está orientado por el análisis de contenido, los biogramas y el contraste entre la información para encontrar recurrencias, relaciones y divergencias. Lo anterior añade fiabilidad y contribuye con la confrontación y triangulación de la información, a partir de la variedad de fuentes y de técnicas, así como de la búsqueda de interpretaciones rigurosas y de consensos con pares académicos y con los participantes (Sandoval, 1996).

Finalmente, se considera que, a partir de las entrevistas -y a pesar del tamaño limitado de los participantes-, es posible un acercamiento en profundidad a la complejidad propia de la cuestión que se pretende estudiar (Vähäsantanen y Hämäläinen, 2019). Lo anterior, toda vez que la investigación biográfico-narrativa no depende de una lógica matemática de representatividad, sino de la coherencia y pertinencia de los argumentos que se presentan y del grado de comprensión que suministra el relato (Bolívar et al., 1998).

Aspectos éticos

La presente investigación contempla la adopción de responsabilidades éticas, en coherencia con lo expuesto por Álvarez-Gayou (2003) y teniendo en cuenta el carácter narrativo del estudio, en donde la construcción de conocimiento se presenta de manera intersubjetiva rescatando la voz del otro. Por ello, se tiene especial sensibilidad y rigurosidad con el tratamiento de la información recogida, tratando de reducir a lo más mínimo las consecuencias o riesgos para los participantes. Adicionalmente, se tienen en cuenta los procedimientos de confiabilidad y validez, así como el brindar a cada participante que hace parte del proceso investigativo las siguientes garantías: a) se dan a conocer todos los aspectos relacionados con los procesos y las finalidades del estudio por medio del consentimiento informado, y respetando el principio de voluntariedad; b) se tiene el cuidado de usar la información con fines exclusivamente académicos y de guardar en todo momento la confidencialidad y el anonimato, realizando una codificación aleatoria de los nombres; c) tener en cuenta la opinión de los participantes sobre el uso de su información y socializar los resultados con ellos.

Resultados y análisis

Introducción

En el presente apartado se relacionan los resultados y análisis obtenidos en coherencia con los objetivos de investigación. De esta manera, en primer lugar, se realiza una caracterización general de los participantes; luego, se realiza un doble análisis, contribuyendo con la interpretación de la información biográfica-narrativa (Kelchtermans, 1993; Bolívar et al., 1998) -en su relación con los objetivos- de la siguiente manera: inicialmente, se despliega un análisis vertical, señalando los elementos que suscitan la construcción de la identidad profesional de cada profesor principiante ordenados en sus trayectorias biográficas, además de las relaciones particulares obtenidas entre la identidad profesional docente -en adelante IPD- del principiante y las prácticas pedagógicas de su formación inicial; finalmente, se presenta un análisis horizontal, donde se contrastan las trayectorias biográficas, identificando patrones recurrentes, solapamientos y divergencias.

Cabe señalar que también se recurre al análisis de contenido (Galeano, 2004; Bardin, 2002), entablando un diálogo frecuente entre la información procedente de las entrevistas biográfico-narrativas con aquella que deriva del marco de referencia teórico y conceptual. Así también, atendiendo a lo señalado por Tardif (2004) sobre la organización de los saberes de los docentes y de la historicidad de la identidad profesional, la información se presenta organizada según la trayectoria biográfica de cada participante, allí se identifican aquellos elementos que, según el proceso metodológico propuesto, suscitan la construcción de la identidad profesional del profesor principiante, para luego responder al segundo objetivo de investigación, caracterizando las relaciones identitarias entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante. Esto último se realiza contrastando, con relación a los variados elementos de identidad docente, los momentos apropiados de la trayectoria biográfica de los participantes, a saber: durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial y durante las primeras experiencias laborales de los principiantes.

Para el presente estudio dicha organización resulta pertinente ya que:

- Se entiende que la identidad profesional docente es un proceso continuo, relacional, contingente y variable históricamente (Bolívar et al., 2005), lo que guarda relación con lo dicho por Tardif (2004) cuando indica que, tanto el saber profesional como la identidad profesional, poseen dimensiones temporales, donde la historia de vida juega

un papel fundamental para establecer la inscripción y construcción, a lo largo de la carrera, de las experiencias.

- Así también, Tardif (2004) manifiesta que las formas de identidad definidas por el profesor acuden a referencias espacio-temporales, donde los lugares de adquisición junto con los momentos y fases de construcción, hacen parte esencial del proceso de modelación identitario. Además, este autor también se refiere a la importancia de la historia de los actores para la comprensión de la identidad profesional, allí entrarían en juego elementos variados, como, por ejemplo, la movilización de los saberes, algo que Bolívar (2006) añadiría como componente de la IPD en las llamadas competencias profesionales.

En coherencia con lo anterior, las entrevistas biográfico-narrativas se pensaron teniendo en cuenta la historia vital en un sentido amplio, es decir, se indaga por experiencias anteriores al ingreso de la formación inicial, pasando por las experiencias personales, familiares y escolares, hasta llegar a la formación inicial y las prácticas pedagógicas, para finalizar con las primeras experiencias laborales y las expectativas a futuro. Cabe aclarar que las prácticas pedagógicas, si bien hacen parte de la formación inicial, tienen su propio análisis, esto se realiza de manera estratégica a fin de obtener elementos característicos que allí se presentan, contribuyendo con el logro de los objetivos de investigación trazados en este trabajo. Además, las prácticas pedagógicas de la formación inicial constituyen un espacio privilegiado donde ocurre una intersección particular entre el ámbito laboral y el formativo (Tejada, 2020).

Adicionalmente, los resultados y análisis se presentan teniendo en cuenta los incidentes críticos recopilados por Canelo (2020); estrategias de afrontamiento en incidentes críticos según Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014); tensiones de la identidad docente señalados por Pillen et al. (2012, 2013); y los componentes de la identidad profesional movilizados, según lo expuesto por Bolívar (2006).

De esta manera, según la metodología empleada, se espera poder identificar los elementos que suscitan la construcción de la IPD en la espaciotemporalidad de los participantes, rastreando su proceso de construcción y desarrollo, para luego caracterizar las relaciones planteadas en los objetivos.

Los docentes principiantes

Los participantes de la investigación son tres personas que cumplen con los criterios de selección propuestos en el presente trabajo. Finalmente, y por temas de eficacia en el tiempo, se realizó el contacto con los participantes por medio de personas allegadas al programa de LCS

de la UdeA -no fue necesario la realización de cuestionarios-, esto pareció permitir la fluidez de las conversaciones durante las entrevistas biográficas-narrativas²⁴; así también, y por petición de los participantes, las entrevistas se desarrollaron en una sesión presencial que duró entre una hora con treinta minutos y dos horas, posteriormente, cuando se realizaban los análisis y se detectaba que existían falencias de saturación en la información, se contactaba a los participantes de forma remota para satisfacer el procedimiento.

Para contribuir con la confidencialidad y anonimato de la información, se ha realizado una codificación aleatoria de los nombres de cada participante, otorgándoles un pseudónimo, así como un código de identificación para facilitar la escritura del análisis y los resultados. Cabe añadir que, en general, los participantes han tenido sus inicios en la docencia, así como la mayor parte de su experiencia docente como profesionales graduados, en instituciones de carácter privado. Así también, hay que aclarar que dos de los participantes tuvieron experiencias laborales en los últimos semestres de su formación inicial, sin embargo, se incluyeron, ya que eran profesores principiantes dispuestos a colaborar, y estas experiencias las realizaron en sus últimos semestres con instituciones que no pertenecen a la llamada enseñanza formal o escolarizada. En la tabla 1 se realiza una caracterización general de los participantes.

Tabla 1

Caracterización de los participantes. Elaboración propia a partir de la información suministrada en la entrevista.

Seudónimo	Samuel	Dahiana	Cristian
Código de identificación	S1	D1	C1
Edad	27 años	31 años	27 años
Año y semestre de ingreso a la Licenciatura	2014-1	2016-1	2014-1
Ingreso a la Licenciatura en Ciencias Sociales	Primera opción	Primera opción	Segunda opción
Año y semestre de egreso de la licenciatura	2023-1	2020-1	2021-1

²⁴ La guía de entrevista pasó por un proceso de validación y modificación -ver anexos-, donde dos expertos realizaron valoraciones en cuanto a la claridad, la coherencia, la relevancia y la suficiencia.

Experiencia como docente luego de la graduación	3 meses	5 años	10 meses
Tipo de institución educativa donde ha realizado la mayor parte de su experiencia docente	Privada	Privada	Privada
Tipo de institución educativa donde labora actualmente	Privada	Pública	Pública

Análisis vertical

Participante 1, Samuel

Experiencias anteriores al ingreso de la licenciatura

Cuando se le pregunta al participante Samuel sobre sus experiencias relacionadas con la docencia previas al ingreso de la licenciatura, este señala que, en la escuela, recibió varios reconocimientos por parte de sus profesores, debido al gusto y dominio que demostraba sobre los conocimientos de las ciencias sociales. Esto, al parecer, lo fue perfilando hacia las ciencias sociales: “Hacía bien los análisis y a los profesores les gustaba mucho esa postura” (S1, p. 1).

En un primer momento de la narración se notan incidentes críticos -en adelante IC- relacionadas con el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), así como unas *estrategias de afrontamiento de reacción* ante diversas situaciones (Badia y Monereo, 2013 y Monereo et al., 2014). Dichas estrategias de reacción parecen ser más cercanas a la *inhibición*, donde la persona responde de forma espontánea y se deja llevar (Badia y Monereo, 2013): “me terminaron incluso obligando a ser personero, pues, a postularme a personería, aunque ese no fuera el plan mío” (S1, p. 1). Pero, a su vez, Samuel se siente competente en cuanto al conocimiento disciplinar que maneja. Podría decirse que, desde la escuela, Samuel ya tenía una relación particular con los conocimientos de las ciencias sociales, cuestión que, al ser motivada por un profesor de la escuela, pudo contribuir, en buena medida, a la hora de decidirse estudiar la LCS en la UdeA como primera opción:

¿Por qué no intentas? Si te gustan tanto las ciencias sociales, entra a la LCS, él también es egresado de la de Antioquia, yo dije: la verdad si me llama bastante la atención, (...) entonces puse primero ciencias sociales y después psicología. (S1, p. 1)

En este punto también salen a flote situaciones donde parecen entrar en juego su gusto y expectativas por querer estudiar la LCS, y las posturas de sus familiares, en ocasiones de crítica por la docencia: “diciendo pues que esto no iba a dar nada” (S1, p. 2). En otras ocasiones se manifiestan posturas de apoyo: “entonces había una expectativa también sobre mí, porque iba a ser el primer profesional en el núcleo familiar” (S1, p. 2). De esta manera, se perciben situaciones vinculadas con el manejo de las emociones, junto con *estrategias de afrontamiento de decisión* (Badía y Monereo, 2013 y Monereo et al., 2014): “nunca pensé en el hecho de que me fuera a dar algo, económicamente, sino más saber que al final dentro de lo que yo iba a hacer me iba a sentir muy cómodo con eso” (S1, p. 2).

Sobre los componentes de la IPD y siguiendo a Bolívar (2006), durante esta primera parte parecieran movilizarse los componentes identitarios de la *autoimagen*, donde Samuel parece perfilarse como docente; también podría percibirse cierta sensación de competencia frente al conocimiento disciplinar de las ciencias sociales, agitando el componente de *competencias profesionales*; la percepción de sus familiares y profesores de escuela parecen entrar en juego con sus propias vivencias y sentimientos, movilizándolo el *reconocimiento social*; por último, podría hablarse de una vinculación con las *expectativas de futuro en la profesión*, en la medida en que contempla y se motiva con situaciones deseadas a futuro.

Finalmente, parecen surgir tensiones de la identidad docente, no relacionadas en la bibliografía consultada, que proponen la búsqueda de reflexión y equilibrios (Pillen et al., 2013; Schaap et al., 2021; He et al., 2022; Canelo, 2020) como lo pueden ser: el enfrentamiento de expectativas familiares y su sentimiento de competencia frente al conocimiento disciplinar de las ciencias sociales.

Transición hacia la formación inicial

Resulta interesante observar la forma en que Samuel comienza a establecer una especie de negociación entre sus experiencias previas a la formación inicial -escolares y familiares- y el ingreso a la LCS en la UdeA. De esta manera, Samuel parece traer a colación elementos vistos antes del ingreso a la licenciatura, como su gusto por el conocimiento disciplinar, el querer enseñar, pero, esta vez parecen estar asociadas a *estrategias de afrontamiento autoevaluativas* (Badía y Monereo, 2013 y Monereo et al., 2014). Incluso parece comenzar a percibirse, hacia futuro, como un profesor que motiva: “la verdad si me veía pues como en esa

posición de quizás llegar al punto de enseñarle a otras personas sobre ciencias sociales, y motivar ese proceso educativo” (S1, p. 2).

Lo anterior contrasta con las emociones que siente al ingresar a la LCS en la UdeA, donde Samuel parece adoptar una estrategia de afrontamiento de *reacción expresiva* (Badia y Monereo, 2013 y Monereo et al., 2014), manifestando sus sentimientos, además de percibir tensiones identitarias como el enfrentamiento de expectativas a nivel personal, sembrando ciertas dudas por alcanzar el éxito esperado *-dudas por la profesión* (Pillen et al., 2012)-: “Era ese sentimiento entre alegría, de estar ahí en esa licenciatura y haber pasado a la universidad, (...), y el miedo de, de pronto, no llegar a ser capaz” (S1, p. 2).

Adicionalmente, Samuel expresa que al iniciar la LCS se enfrenta con situaciones difíciles debido a las exigencias: “estaba el hecho de mirar cómo respondía también con la universidad, porque ya empezó ese choque, (...), lo que me exigían en el colegio era totalmente diferente a lo que me estaban exigiendo en la universidad” (S1, p. 3); sumado a esto, tenía problemas personales y familiares: “yo entré en una situación de estado anímico muy complicada” (S1, p. 3). Sin embargo, lo anterior contrasta con el gusto que sentía por el conocimiento disciplinar: “Siempre terminaba viendo en todo eso que era para lo que yo estaba hecho, que todos los temas me apasionaban” (S1, p. 3).

Con lo dicho, pareciera ser que Samuel se sitúa en una negociación, en un espacio fronterizo, ya que se presentan variedad de enfrentamientos ante situaciones nuevas y, quizás, perturbadoras que parecen sembrar miedos, pero que pueden posibilitar aprendizajes significativos tal como lo advierten Beauchamp y Thomas (2018); de esta manera, y siguiendo a Bolívar (2006) parecen movilizarse los componentes identitarios de: la *actitud ante el cambio*, donde Samuel continúa su camino de ser maestro a pesar de las dificultades; la *autoimagen*, toda vez que parecen existir replanteamientos sobre el ser profesor; *competencias profesionales*, apuntando hacia elementos desequilibrantes relacionados con el manejo de las emociones; y las *expectativas de futuro en la profesión*, donde la visualización hacia futuro como profesor, motiva a Samuel a continuar.

Experiencias durante la formación inicial

La narración de estas experiencias parece apuntar de forma reiterada el manejo de emociones:

Pensaba que no iba a ser capaz, eso fue lo único que me hizo en un momento desertar, pues al cancelar semestre, también pues condiciones de la vida mía en términos de lo

privado (...), pero de resto, siempre dije no, esto es lo mío, yo lo quiero hacer, incluso al punto de que siempre volvía. (S1, p. 10)

Siguiendo a Bolívar (2006), Samuel señala variadas situaciones con profesores y cursos de la LCS que parecieron influir en sus *expectativas de futuro*, en su motivación, en el *grado de satisfacción con la profesión* y en su percepción sobre el quehacer docente -*autoimagen*:- “construí muchas expectativas también de base de profesores, como Jesús Alberto Echeverry que me motivó demasiado cuando tuve Historia, Imágenes y Concepciones del maestro, que me aterrizó en un inicio, porque no era todo tan bueno como uno creía” (S1, p. 3).

Estos maestros referentes también parecen causar movimientos en su percepción sobre la práctica docente futura: “Que lo llevan a uno a mirar también uno cómo quiere ser a futuro” (S1, p. 5). Lo anterior también pareciera guardar relación con la clarificación sobre la profesión docente, allí los profesores de la formación inicial parecen tener un papel importante: “también profesores que lo aterrizaron a uno más duro todavía, llegando a decirle que allá uno se iba a encontrar de todo, (...), cosas que uno no iba, en su momento, saber manejar” (S1, p. 3).

En este sentido, Samuel señala que otras experiencias, donde parece entrar en juego situaciones referentes al *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), como las salidas de campo, parecen haberle aportado claridades sobre los contenidos disciplinares, la realidad del país y de la docencia, lo que parece contribuir con una postura más sólida de la visión que tiene de la profesión; estudios como el de Villegas (2018) indican que la claridad sobre el ejercicio docente puede aportar positivamente con el ejercicio profesional futuro.

Con las salidas de campo ya fue otra experiencia diferente, porque eso me permitió también aterrizar en esa realidad. (...), le hacen pensar en ese hecho de que uno tiene que ser realista, (...), uno ya no se desencanta tan fácil, sino que ya reconoce que el mundo y el universo es un caos, y nunca va a haber nada de lo que uno va a plantear, y nada va a la fija (...), incluso, las clases. (S1, p. 10)

En relación con lo dicho, el participante manifiesta, en algunas ocasiones, sobre los vacíos que siente para manejar cuestiones propias del quehacer docente, aludiendo a IC donde cuestiona su *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014) para conducir las clases.

Un aspecto reiterativo durante el análisis es la cuestión relacionada con la función ética del docente, en este punto parecen entrar en juego elementos relacionados con la reflexión sobre la condición humana del docente y la relación estudiante-profesor: “experiencias con el profesor Hader, que también lo llevaba mucho a reflexionar, no solamente en el contexto escolar, sino también en los contextos no escolares ¿Cuál era el papel que uno iba a cumplir también como

ser humano?” (S1, p. 5). Así también, se perciben eventos relacionados con el gusto por el conocimiento y poder lograr un mayor dominio de los contenidos disciplinares: “Cada vez más me gustaban las áreas, los contenidos que me estaban dando era como todo lo que yo me imaginaba” (S1, p. 3).

En lo referenciado hasta ahora, se encuentra que Samuel pareciera afrontar las situaciones de forma más detallada. Se nota que, en su mayoría, el afrontamiento se presenta en ejercicios de *autoevaluación* y reflexión, para tomar decisiones estratégicas sobre sus objetivos (Badia y Monereo, 2013 y Monereo et al., 2014), sin embargo, también se perciben *reacciones expresivas* donde Samuel exhibe sus sentimientos y es influido por diversas emociones.

En cuanto a las tensiones de la identidad docente, pareciera ser que Samuel encuentra desequilibrios en el sentimiento de competencia de los conocimientos disciplinares y del quehacer docente, una tensión *-incompetente vs. experto-* que en otros estudios aparece relacionada con los contextos de práctica pedagógica en la formación inicial, e incluso, se mantiene en la práctica profesional (Pillen et al., 2012). Pero durante este recorrido también tiene la posibilidad de clarificar aspectos sobre la docencia, movilizandolos sus *competencias profesionales* (Bolívar, 2006), experimentando dudas por la profesión en la formación inicial, enfrentando expectativas y, reafirmando, al final, su querer ser maestro: “ya no me veía en otra cosa, pensaba en todo eso y todo el día viendo cosas de sociales, y todo el día pensando en temas de sociales, (...), entonces yo dije, sí, esto es lo mío” (S1, p. 10).

Lo anterior parece dar la impresión de que, durante la formación inicial, Samuel tuvo la oportunidad de experimentar una serie de situaciones que le permitieron clarificar aspectos sobre la labor docente y movilizar variados componentes identitarios. En otros estudios se ha encontrado que dichas claridades pueden incidir en la formación de una identidad más consciente, así como en la formación de profesionales más motivados y comprometidos (Falcón y Arraiz, 2020; Canrinus et al., 2012; Fried, 2011).

Experiencias durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial

Durante el paso por las prácticas pedagógicas de la LCS, Samuel alude, en reiteradas ocasiones, a situaciones relacionadas con el manejo de habilidades interpersonales, donde debe manejar una serie de emociones que, al parecer, estarían relacionadas con los cursos de las prácticas pedagógicas:

Lo que más me golpeaba ahí era el hecho de pensar que yo no iba a ser capaz, (...), entonces llegué allá y pensé que no iba a ser capaz de planear, ahí me pasaron varias experiencias difíciles. Yo hice cinco veces Proyecto 5, que es Enseñanza de las Ciencias

Sociales en la Escuela, porque siempre tenía el temor de que yo no iba a lograr ser un buen profesor, o de que no tenía las capacidades para desenvolverme como profesor. (S1, p. 6)

Samuel pareciera experimentar unas situaciones perturbadoras y desafiantes debido al cambio de contexto, Beauchamp y Thomas (2018) indican que estos cambios pueden incidir en la construcción identitaria. Por su parte, Samuel se refiere a esto como un choque más fuerte que cuando inició la LCS: “aunque en las prácticas fue un choque aún más duro” (S1, p. 6), lo que pareciera revelar tensiones y desequilibrios en relación con el sentimiento de incompetencia frente al quehacer docente *-incompetente vs. experto* (Bolívar, 2006)-. Sin embargo, desde el ámbito personal de Samuel y por el mismo funcionamiento del programa de LCS -por ejemplo, el límite de cancelación del curso-, Samuel parece entender que debe enfrentar estas situaciones para lograr sus objetivos de ser docente: “porque ese es el primer contacto que uno tiene directo con ser docente, y ahí es donde más miedo me daba, de donde más me costó salir” (S1, p. 7).

Así también, Samuel recuerda profesores de las prácticas pedagógicas que lo aterrizaron en cuanto a la dureza de la escuela, lo que parece aportar con claridades sobre la profesión: “lo aterrizaron a uno en ese hecho de saber que no era fácil, entonces yo ya me daba cuenta de que no iba a ser tan fácil, de que sí, los estudiantes no iban a ser tan sencillos” (S1, p. 8). De esta manera, ya para las prácticas profesionales de los últimos semestres de la LCS, que suelen ser más intensivas, Samuel parece tener mayor confianza y seguridad para desenvolverse: “cuando entramos a las prácticas profesionales, yo ya sabía, (...), entonces yo dije: yo ya sé qué debo de hacer, ya me formaron lo suficiente para saber cómo tratar de desenvolverme” (S1, p. 8).

Es importante destacar que estudios como el de He et al. (2022) indican que las prácticas pedagógicas aportan experiencias que contribuyen con los equilibrios para desempeñarse como profesor, en este periodo el estudiante enfrenta tensiones de identidad influyendo en sus emociones y motivación profesional. Las claridades con la profesión pueden contribuir, además, con el compromiso, el bienestar y la continuidad con la profesión (Van Der Want et al., 2019; Schaap et al., 2021; Schellings et al., 2021; Korthagen, 27 2010).

Es interesante que durante las prácticas pedagógicas de la LCS aparecen situaciones que parecieran ser novedosas en la narración de Samuel, por ejemplo, surgen IC que aluden a al *dominio metodológico*, la *organización de las actividades* y a la *gestión de grupos* en las clases (Del Mastro y Monereo, 2014). Allí Samuel se refiere a las clases como uno de los factores que más genera desorganización, ya que las clases rara vez se dan completas: “hay que organizarse, (...), qué va a hacer uno cuando no puede llegar a completar los contenidos que uno debía abordar en una clase en específica” (S1, p. 8); de esta manera, se plantean IC referentes a problemas organizativos suscitados por la planificación y por los mismos alumnos, los cuales

han de ser resueltos por parte del profesor -manejo del tiempo, del espacio y de los recursos para conducir el grupo-.

Existen situaciones donde, a nivel de los contenidos de enseñanza, Samuel se cuestiona por la *comprensión de los alumnos* (Bilbao y Monereo, 2011), tratando de mediar conocimientos previos con los que se deben aprender; así también parece preocuparse por el *dominio de los contenidos* y el *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014) para llevar a cabo las clases: “cómo va a tratar de mediar la ausencia de conocimientos previos con el hecho de empezar con contenidos que ellos todavía no habían abordado” (S1, p. 8).

Durante esta fase, Samuel recuerda el relacionamiento que tuvo con algunos profesores cooperadores en los centros de práctica, así como IC en las cuales se ve inmerso en conflictos y problemas que tienen los estudiantes -*relaciones interpersonales de los alumnos* (Del Mastro y Monereo, 2014)-. En estos casos Samuel parece adoptar estrategias emocionales, hablando de lo que sentía en esos momentos, y poniendo en juego variados elementos tensionantes de identidad: el conflicto que sentía por las decisiones del profesorado cooperador -*orientaciones conflictivas* (Pillen et al., 2012)-; las *dudas por la profesión* (Pillen et al., 2013); la pregunta por la condición humana y del qué hacer docente en esas situaciones frente al trato con los estudiantes -*tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz y respetar la integridad* (Pillen et al., 2012)-; Samuel también parece experimentar la soledad aun estando acompañado por el cooperador, lo que parece movilizar el componente de la IPD relacionado con las *relaciones sociales en el centro de trabajo* (Bolívar, 2006), toda vez que tiene la posibilidad de experimentar los grados de colaboración en el centro educativo, aunque todavía no haya ingresado a laborar como profesional.

Técnicamente uno está solo allá, y también uno se desencanta, y un poquito como del imaginario que uno tiene de los profesores, porque uno veía que eran profesores que no les importaba nada, de llegar al punto de ver que dos niños se peleaban y ella le dice, ¡ah!, él se lo ganó, y no tratar de mediar. (S1, p. 9)

Samuel también alude a situaciones de carácter administrativo durante las prácticas pedagógicas, donde, por inconvenientes de coordinación con el centro de práctica, tuvieron demoras para iniciar: “también hubo muchos problemas con la coordinadora del colegio, casi no nos integran” (S1, p. 9). Allí el participante parece experimentar contradicciones institucionales para darle continuidad a sus prácticas pedagógicas -*tensión descrita como actitudes contradictorias* (Pillen et al., 2012)-.

Según lo analizado, se encuentra que predominan estrategias de afrontamiento frente a los incidentes que tienen que ver con la decisión y resolución -*estrategia de resolución* (Badia

y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014)-. Allí Samuel parece reflexionar por un momento para adoptar posturas o decisiones con el fin de conseguir cambios y lograr sus objetivos. Así también, resulta interesante que aparecen, en menor proporción, estrategias de afrontamiento donde Samuel realiza una reflexión más detallada, realizando ejercicios de *autoevaluación* -reflexión propia-, incluso de *heteroevaluación*, donde tiene la oportunidad de contrastar con otros profesionales sus experiencias. Frente a esto, autores como Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014) indican que con las *estrategias evaluativas* se consiguen cambios globales en los incidentes y, además, cambios en la identidad del docente.

También cabría señalar que las prácticas pedagógicas de la formación inicial, para Samuel, pareció ser un espacio privilegiado para la interacción con diversos actores (Tejada, 2020), activando, e incluso, generando competencias que le aportaron a su identidad profesional -*competencias profesionales* (Bolívar, 2006)-. Durante esta etapa, Samuel parece afrontar diversas situaciones que lo incomodaron y le proponían cambios -*actitud ante el cambio*-, debía ya posicionarse en el rol de docente -guiado-, valorando las experiencias vividas -*grado de satisfacción con la profesión* (Bolívar, 2006)- y transformando algunas de sus percepciones sobre el quehacer docente -*autoimagen* (Bolívar, 2006)-. Finalmente, Samuel parece reafirmarse con su querer ser docente -*expectativas de futuro en la profesión* (Bolívar, 2006)-, aun aludiendo a las dificultades del oficio: “pero siempre veía al final de eso que si quería ser docente, aunque fuera muy difícil” (S1, p. 7).

Transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales

Como en una especie de ir y venir constante, Samuel señala, en reiteradas ocasiones, experiencias de la formación inicial en su relación con las experiencias que ha tenido como principiante. Habla, en su mayoría, acerca de situaciones que le aportaron claridad sobre la profesión docente, hace referencia a experiencias y profesores de la formación inicial y cómo eso le aportó para la llegada a la escuela como profesor ya graduado: “esos profesores ayudaron a construir una perspectiva más aterrizada de lo que iba a ser el futuro docente, y la verdad eso me sirvió demasiado, tanto así que cuando llegué a la escuela no me desencante” (S1, p. 4).

En este orden de ideas, hay que señalar estudios como el de Villegas (2018) y Villegas et al. (2021), que ponen de manifiesto la importancia del trabajo con la IPD desde la formación inicial, ya que parece ser importante para tomar conciencia sobre la labor docente, aportando claridades que permitan un desenvolvimiento sostenible y coherente, evitando situaciones como la deserción en la formación inicial o el abandono temprano de la profesión (Falcón y Arraiz, 2020).

Aunque Samuel reconoce que existen vacíos con los que se llega a las primeras experiencias laborales, también señala que el programa de LCS no lo puede suplir todo en los cinco años que dura: “Hay demasiados vacíos con los que uno llega acá. Pero es normal, porque son cinco años” (S1, p. 24). En este sentido, Samuel señala que la LCS debería profundizar más en lo disciplinar y pedagógico, como parte de un proceso formativo más pertinente para el docente: “siento que el inglés no les va a dar nada de lo que nos dieron ciertas materias a nosotros a la hora de estar en el proceso formativo” (S1, p. 25).

Samuel indica que, durante el trayecto recorrido, ha reflexionado sobre el reconocer la dimensión humana del otro, del estudiante, haciendo referencia a una serie de situaciones donde se preocupa por el trato con los estudiantes, de percibirlos como personas completas más allá de aprendices; esto parece aludir a la tensión identitaria descrita por Pillen et al. (2012), cuando habla de *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz*: “uno no va a ser solamente un profesor de ciencias sociales, (...), y uno también cómo va a ayudar a que esos estudiantes construyan una reflexión sobre lo que les está pasando en la vida” (S1, p. 4).

En coherencia con lo anterior, Samuel expresa su sentir sobre la docencia, habla en particular del amor, señalando que es una construcción que ha realizado durante su paso por la universidad, en la relación con los profesores de la LCS, y con la reflexión propia: “esa dureza, y ese amor blando también que encontré dentro de la universidad, también es lo que me ayudó a seguir, (...), el hecho de que me mostraran que el docente tiene que sentir amor” (S1, p. 18).

Resulta interesante que Samuel recuerda a profesores de la LCS que le enseñaron a tratar con estudiantes difíciles, a reconocer que las perspectivas educativas tienen sus límites, pero también sus virtudes, y que deben adecuarse según las situaciones y contextos. Esto parece guardar relación con situaciones donde Samuel cuestiona su *dominio metodológico* para conducir el grupo (Del Mastro y Monereo, 2014), así como con un tipo de IC donde existe una discusión sobre el uso de diferentes metodologías, algunos han catalogado esto como: *discusión de criterios metodológicos entre maestros* (Fernández y Marrero, 2013); así también, esto parece guardar relación con una tensión identitaria relacionada con las dificultades para posicionarse en los enfoques de enseñanza *-diferentes enfoques* (Pillen et al., 2012)-: “entendí que no hay que criticar todas las teorías en términos de educación, sino también cómo tratar de aterrizar todo eso en la realidad en la que uno vive” (S1, p. 5).

Así también, Samuel parece aludir a IC relacionados con la organización y percepción del tiempo durante la enseñanza en el aula, esto ha sido catalogado por algunos como: incidentes relacionados con la *organización de las actividades* (Del Mastro y Monereo, 2014). De esta manera, Samuel recuerda que en las prácticas pedagógicas de la LCS sentía dificultades con el

manejo del tiempo, además de sentir emociones que parecían representar inconvenientes. Sin embargo, al posicionarse en sus primeras experiencias laborales, manifiesta sensaciones positivas al respecto: “incluso cosas que no me pasaban antes, sentía que el tiempo era super tedioso y largo, por ejemplo, en las prácticas, por el miedo también, (...), ahora siento que hasta me falta tiempo” (S1, p. 22).

Lo anterior parece reiterar la relación con variados estudios donde se indica que el nivel de claridad sobre la identidad docente y de la profesión, pudiera vincularse con aspectos como la motivación y el compromiso (Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2018; Akkerman y Meijer, 2011; Kira y Balkin, 2014; Van der Want et al., 2019; Schaap et al., 2021; Schellings et al., 2021; Korthagen, 2010). De esta manera, pudiera indicarse que las experiencias vividas por Samuel durante su formación inicial, parecen haberle otorgado una visión con las claridades necesarias para enfrentar las primeras experiencias laborales de forma positiva.

Siguiendo a Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014), Samuel parece adoptar, en su mayoría, estrategias de afrontamiento frente a los incidentes críticos relacionados con la *autoevaluación*, de manera que Samuel hace referencia a un examen más reposado y detallado sobre las experiencias que se le presentan; en menor medida, parecen presentarse estrategias relacionadas con la *heteroevaluación*, cuando Samuel rememora las reflexiones suscitadas por los profesores en la LCS.

Con todo lo dicho en este punto, dentro de las tensiones de la identidad docente que Samuel parece experimentar de forma mayoritaria, se encuentra el sentimiento de falta de competencia, indicando en reiteradas ocasiones que comete errores y que tiene mucho por aprender *-incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012)-. Otras tensiones identitarias, que no aparecen en las investigaciones consultadas, tienen que ver con: el sentimiento de soledad frente a la expectativa de estar acompañado -de forma contingente se le nombra como: *acompañado vs. solo-*; la expectativa de una formación completa frente a las demandas del mundo laboral -de forma contingente se le nombra como: *formación profesional completa vs. realidad-*. Sin embargo, Samuel se muestra agradecido con la formación recibida en la LCS, ya que, argumenta, esta le ha servido para afrontar sus primeras experiencias laborales.

Finalmente, es posible advertir cambios en cuanto a la autopercepción de Samuel sobre el quehacer docente, sus capacidades y competencias como docente y persona *-autoimagen* (Bolívar, 2006)-. En este recorrido, por medio del acercamiento al aula de clase en las prácticas pedagógicas de la LCS, y con sus primeras experiencias laborales, Samuel parece establecer algunas claridades con respecto a la profesión, ha movilizado variados saberes con respecto al relacionamiento y trato con los estudiantes, así como con la planificación de las clases; además,

manifiesta una variedad de sentimientos frente a la docencia, el amor, la soledad, el gusto y el disfrute por lo que han sido sus primeras experiencias laborales como profesional, lo dicho parece movilizar los componentes de la IPD relacionados con las *competencias profesionales*, el *grado de satisfacción con la profesión* y la *actitud ante el cambio* (Bolívar, 2006).

Durante las primeras experiencias laborales

Cuando Samuel enfrenta sus primeras experiencias laborales se puede notar un aumento significativo en las situaciones críticas, así como en su intensidad. En este punto, son variados los casos de IC relacionados con el *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014), donde Samuel valora y cuestiona su dominio para la enseñanza en el aula de clase. Samuel se refiere a la necesidad de contextualizar la enseñanza y calcular la pertinencia del uso de los diferentes enfoques pedagógicos aprendidos en la formación inicial: “tratar de buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje que le permita a esos estudiantes construir conocimiento” (S1, p. 15). En este sentido, Samuel expresa que siente preocupación por los estudiantes, los contenidos y la forma de llevar la enseñanza. Además, señala que trata de ser interdisciplinario de manera que el estudiante reflexione y se forme como persona: “yo siento amor por esas personas, (...), de reconocer que ellos también son seres humanos, (...), entonces yo como voy a tratar de llevar algo bueno para ellos, algo que los motive” (S1, p. 17).

Resulta interesante lo anterior, toda vez que, en reiteradas ocasiones, Samuel manifiesta el sentido humanista y ético de su quehacer docente, lo que pareciera tener articulación con la formación inicial en la LCS de la UdeA. Si se mira el proyecto de formación de la LCS de la UdeA, en sus apartados sobre el perfil proyectado, se puede apreciar lo siguiente: “Un maestro de humanidad que concibe la educación como acontecimiento ético” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p. 15). Esto podría indicar cierta coherencia entre algunos de los propósitos de la formación inicial recibida y algunos elementos que parecen constituir la IPD de Samuel.

Por otro lado, Samuel también se expresa sobre situaciones que hacen referencia a la *organización de las actividades*, la *gestión de grupos*, la carga horaria y manejo de los tiempos (Del Mastro y Monereo, 2014). Samuel siente que su jornada laboral es extensa y que las exigencias superan sus expectativas: “el ámbito privado es demasiado complejo, jornadas extensas, exigencias que son un poquito salidas de lo que uno tenía también esa expectativa” (S1, p. 11). Estas situaciones parecen dinamizar un desequilibrio en la compaginación entre la vida privada y laboral, lo que algunos han denominado como la tensión identitaria *vida privada vs. trabajo* (Pillen et al., 2012). En el estudio de Farrell (2016) también se alude a este tipo de

situaciones, indicando que, generalmente, el profesor novel se enfrenta a una realidad contractual y carga laboral extensa.

Adicionalmente, Samuel manifiesta que quisiera trabajar de forma más directa y autónoma con cada grupo, abordando los temas de otra manera pero, debido a su carga laboral, ha encontrado dificultades *-enseñar vs. otras tareas* (Pillen et al., 2012)-: “otra persona hasta quizás hubiera renunciado, ¡porque ushh! once planeaciones, trabajar con dos grupos por hora, hacer diarios de campo, y como somos de sociales, hacer cuatro, cinco, seis proyectos pedagógicos, uno solo, porque soy el único de sociales” (S1, p. 19).

Otra dificultad que añade Samuel tiene que ver con el trabajo con personas con necesidades educativas especiales, allí parecen presentarse situaciones donde la metodología empleada pierde funcionalidad, ya que, al parecer, los estudiantes no responden a la metodología propuesta y Samuel no pareciera tener muchas herramientas al respecto. Dichas situaciones son apreciadas por algunos autores como IC donde *los alumnos no responden a la metodología propuesta* (Del Mastro y Monereo, 2014): “cómo uno va a saldar un problema que ni siquiera pudo saldar en la universidad, que es el hecho de trabajar con personas con necesidades educativas especiales, uno llega allá y no, (...), eso es lo más complicado” (S1, p. 11).

Con lo dicho sobre las situaciones relacionadas con lo metodológico, según el análisis realizado, Samuel parece afrontar tensiones en las cuales encuentra dificultades para llevar a cabo la enseñanza. Dichas tensiones, pueden estar relacionadas con las tensiones identitarias expuestas por Pillen et al. (2012) denominadas: *diferentes enfoques*, así como *incompetente vs. experto*, al sentirse incompetente frente a la enseñanza en determinados casos. Otras tensiones que salen a flote en este punto, y que no se encuentran en la bibliografía consultada, tienen que ver con: el sentimiento de soledad frente a la expectativa de estar acompañado *-acompañado vs. solo-*; lo que parece guardar relación con el estudio de Valli (1992), donde se indica que la soledad es uno de los problemas más apremiantes con los cuales se enfrentan los profesores principiantes; la expectativa de una formación completa en la formación inicial frente a las demandas del mundo laboral *-formación profesional completa vs. realidad-*, especialmente cuando Samuel hace referencia a las dificultades contextuales de orden metodológico de la enseñanza, como por ejemplo, estudiantes con necesidades educativas especiales y la enseñanza en grados inferiores.

Sin embargo, Samuel siente que la formación inicial ha contribuido con su capacidad para ser docente y llegar al contexto laboral con confianza: “esos nueve años de reflexión, (...), ya me habían formado el carácter y la capacidad para poder desenvolverme como maestro” (S1,

p. 15). De esta manera, Samuel parece percibirse competente en su labor, por ejemplo, cuando señala el reconocimiento que algunos colegas le hacen sobre su quehacer docente, el cual parece estar en función de enfocarse en los estudiantes de forma más integral: “incluso me han agradecido mucho, me dicen: profe, usted tiene una muy buena energía” (S1, p. 21).

Otras situaciones críticas, con las que Samuel ha tenido dificultad, guardan relación con los *contenidos de enseñanza y aprendizaje* (Del Mastro y Monereo, 2014), allí Samuel parece expresar confusión o poca claridad frente a los contenidos de enseñanza, ya que, al parecer, las mallas curriculares del colegio en el que trabaja tendrían incoherencias: “le toca a uno desarmarse por completo, porque ni siquiera hay una malla coherente dentro de la institución” (S1, p. 16). En coherencia con esto, estudios como el de Farrell (2016) manifiestan que las situaciones experimentadas por el profesor principiante se vuelven más difíciles cuando no se tienen las herramientas con las que cuenta un docente experimentado, existen insuficiencias en la formación inicial, hay inconsciencias en las funciones laborales, se percibe una carga laboral extensa, y existe una inestabilidad curricular de la institución que lo contrata, generando incertidumbres sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este punto, aparecen situaciones desafiantes relacionadas con la *comprensión de los alumnos* (Bilbao y Monereo, 2011). Samuel señala que los estudiantes presentan ausencia de conocimientos previos: “una ausencia muy grande de conocimientos previos por parte de los estudiantes” (S1, p. 11). Otras dificultades tienen que ver con situaciones que representan una *discusión de criterios metodológicos entre maestros* (Fernández y Marrero, 2013); allí Samuel reflexiona sobre la necesidad de contextualizar la enseñanza, y saber cuándo hay que usar los diferentes enfoques pedagógicos: “hasta situaciones tan difíciles como uno no poder dar clases y tener que volverse, como le digo, en algún momento un conductista de primera” (p, 14).

Siguiendo a Del Mastro y Monereo (2014), en algunas ocasiones, Samuel señala IC relacionados con el manejo de las *relaciones interpersonales de los alumnos*, donde los estudiantes sostienen *conflictos verbales y físicos*. Así también, Samuel manifiesta otras situaciones relacionadas con las *conductas de los alumnos*, aludiendo a estudiantes impertinentes que irrumpen con el clima o ritmo del aula -*alumno disruptivo*-, u otros que muestran desinterés -*alumno desmotivado* (Navarro et al., 1998)-:

Como estoy en una etapa inicial todavía no desarrollo muy bien esa forma de llevar tipos de problemas, como por ejemplo, trabajar con una persona con necesidades educativas especiales, cómo trabajar con una persona que no quiere estudiar, confrontar conflictos que son un poquito más difíciles de llevar en el ámbito personal, incluso con los

estudiantes, estudiantes violentos, estudiantes que no quieren hacer nada, estudiantes que incitan al desorden. (S1, p. 3)

Lo dicho anteriormente parece guardar relación con el estudio de Jiménez et al. (2018), el cual señala que los problemas usuales con los que se enfrentan los profesores principiantes se relacionan con el manejo del grupo y el control de la disciplina; seguido por el manejo de estudiantes con necesidades educativas especiales; los inconvenientes con la planeación; el manejo del tiempo; y la evaluación -según la información generada y analizada esto último no se encontró en el caso de Samuel-.

Acercas de la relación que Samuel tiene con otros docentes y directivos, Samuel indica que tiene una actitud de disposición, una buena relación, pero al contrario que con los estudiantes, trata de no ser tan cercano. Con los padres de familia Samuel trata de mostrarles las intenciones educativas que tiene sobre sus hijos. Así las cosas, Samuel parece adoptar una postura de disposición y compromiso, a partir del sentimiento positivo que le genera lo que hace: “si hay amor, pues uno lo manifiesta con los otros, independientemente de que no vaya a ser el mejor amigo de todos allá” (S1, p. 21). Adicionalmente, Samuel parece sentir que está haciendo bien su trabajo a partir de los comentarios que ha escuchado de estudiantes, profesores y directivos: “los niños me dicen: ¡profe usted es el profesor que más me gusta!, (...); de algún modo me da a entender que lo estoy haciendo bien. (...), según veo por parte de los directivos es que estoy haciendo las cosas bien” (S1, p. 23).

En este sentido, se advierten varios eventos que parecen dar cuenta de los sentimientos y actitudes que Samuel tiene frente a su quehacer docente y la relación con los estudiantes: “no he tenido siquiera la idea de renunciar, porque me gusta, también siento compromiso con ellos, incluso hasta he sacado plata de mi salario para comprarle cuadernos a algunos niños” (S1, p. 19). De esta manera, pueden existir elementos que posibilitan que Samuel sienta satisfacción con lo encontrado en su contexto laboral, reafirmando el querer ser maestro.

Lo anterior parece guardar relación con varias tensiones identitarias que tienen que ver con la relación con los estudiantes. De forma frecuente aparece una tensión denominada *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz* (Pillen et al., 2012). Dicha tensión identitaria parece estar reflejada en algunas actitudes y sentimientos que Samuel expresa frente a los estudiantes, por ejemplo, cuando habla del amor, del compromiso, la disposición, el querer motivar a los estudiantes y reconocer su humanidad: “cuando hay amor hay la capacidad entonces de uno formarse más, de generar más” (S1, p. 16). Dichas actitudes y sentimientos frente a los estudiantes, también parecen estar relacionadas, en menor medida, con tensiones como: *cuidar vs. ser estricto y respetar la integridad* (Pillen et al., 2012).

En cuanto a la relación con los estudiantes, Samuel parece experimentar conflictos frente a algunas experiencias respecto al trato y valoración de los estudiantes por parte de algunos integrantes de la comunidad educativa. De esta manera, se podría indicar que existen *orientaciones conflictivas* (Pillen et al., 2012), donde la visión de Samuel difiere con otras visiones: “por eso me gané un problema con una coordinadora, (...), dice que él no tiene las capacidades para ser un representante estudiantil” (S1, p. 17).

Siguiendo a Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014), es de señalar que durante las experiencias narradas por Samuel en este apartado, el participante pareciera adoptar de forma frecuente estrategias de afrontamiento frente a los incidentes críticos relacionadas con la *autoevaluación*, donde se percibe que se desarrolla una reflexión reposada y argumentada sobre las situaciones experimentadas, de esta manera, Samuel parece tramitar y conseguir cambios que pueden incidir en su identidad docente. Estas estrategias de afrontamiento aparecen a partir del ingreso a la formación inicial y durante toda la LCS, sin embargo, en las primeras experiencias laborales es reiterativa su aparición. Esto parece guardar coherencia con algunos elementos del perfil proyectado por el programa de pregrado: “que, a partir de la reflexión crítica de sus propias prácticas, produce conocimiento en la vía de cualificar la profesión docente”. (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p. 15-16).

Cabe decir que con todo lo dicho en este punto, Samuel parece movilizar variados componentes de la IPD. Siguiendo a Bolívar (2006), se puede percibir una dinamización de las *competencias profesionales*, donde Samuel trata de tomar decisiones que le ayudan a enfrentar las situaciones vividas en su contexto laboral, contribuyendo con el equilibrio en medio de las dificultades encontradas; también parece presentarse referencias a la adaptación a los cambios *-actitud ante el cambio-*; así mismo, Samuel señala su amor, gusto y compromiso por la docencia, entre otras actitudes y sentimientos que pueden dar señales del *grado de satisfacción con la profesión*; esto también parece influir en las relaciones en su contexto laboral, donde Samuel, en repetidas ocasiones, señala su disposición para colaborar y cumplir con sus funciones *-relaciones sociales en el centro de trabajo-*, particularmente se refiere a la relación y trato con los estudiantes, donde afloran elementos como la amabilidad, la cercanía y el amor; de esta manera, Samuel también se refiere asimismo, en conexión con las experiencias vividas y con lo que los demás opinan de él, sintiendo que está haciendo bien su trabajo, además, Samuel pareciera perfilarse como un profesor que siente amor por lo que hace, motivador y preocupado por sus estudiantes *-autoimagen-*.

Finalmente, y acudiendo a las posiciones identitarias expuestas por Canelo (2020), pudiera decirse que Samuel parece tener rasgos de las siguientes posiciones identitarias: en

mayor medida *Yo como maestro experto en métodos*, donde el Samuel denota la importancia por los métodos y estrategias que dinamizan y motivan a los estudiantes; pero también parece conectarse con la posición identitaria: *Yo como maestro guía – transmisor de contenidos*, aprendiendo y afrontando el *dominio de contenidos*; lo dicho, ya que los IC más recurrentes durante buena parte de su trayectoria biográfica parecieron apuntar hacia aquellos relacionados con el *dominio metodológico*, seguido por el dominio de contenidos. A este respecto, el estudio de Canelo (2020) revela que los IC relacionados con el *dominio metodológico* presentan mayor conexión con la posición identitaria: *Yo como maestro experto en métodos*, mientras que los IC sobre el *dominio de contenidos* guardan mayor conexión con la posición: *Yo como maestro guía – transmisor de contenidos*.

Expectativas a futuro

Al preguntarle sobre su futuro laboral, Samuel indica que tiene la aspiración de trabajar en el sector público, incluso en la ruralidad, como docente de aula, además, hace alusión al amor como aquello que lo impulsa a seguir en la docencia.

Yo sí tengo esa aspiración y es como la meta que más quiero y lo que deseo con todo mi corazón, que ojalá nunca se me vaya a ir, es el amor. Como lo digo, si se me va el amor, no creo que quiera llegar a ser docente otra vez, porque de esto depende, meramente de ese hecho del amor, pues de querer hacerlo bien. (S1, p. 23)

Así también, Samuel expresa su deseo por seguir siendo docente de escuela, y además, universitario, ya que siente que puede motivar a otros que quieran ser docentes, y aproximarlos a la realidad de la escuela. También indica que desea seguirse formando. También podría decirse que el participante reitera el sentido ético y humanístico en su perspectiva a futuro:

Quiero dos cosas. Primero, quiero ser docente, siempre en la escuela. Y segundo, quiero ser profesor de universidad, también en el área de la educación. Para tratar de motivar también ese hecho de las personas que lleguen allá a ser docentes, también aproximarlos a esa realidad tan difícil, a veces tan cruel, pero a veces tan bonita que es la escuela. Y ayudar a formar docentes, para que formen también seres humanos a la hora de salir. (S1, p. 24)

Siguiendo a Bolívar (2006), lo dicho podría dar cuenta de elementos que parecen contribuir con la construcción de la IPD de Samuel; en primer lugar, parece existir una autopercepción como docente -*autoimagen*- que se perfila hacia futuro -*expectativas de futuro en la profesión*-; así también, y con las experiencias vividas, Samuel pareciera demostrar motivación y compromiso por ser profesor, movilizando el *grado de satisfacción con la*

profesión; finalmente, podría decirse que, a pesar de lo que Samuel ha experimentado, parece reafirmarse en su decisión de ser docente *-actitud ante el cambio-* e incluso de continuar formándose para mejorar su quehacer docente *-competencias profesionales-*.

Las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante

Acercas del segundo objetivo de investigación, a saber: caracterizar las relaciones entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante, puede decirse que, según el análisis realizado con la sistematización espaciotemporal de la información, y teniendo en cuenta los incidentes críticos -IC-, estrategias de afrontamiento, tensiones de la identidad docente -TI- y competencias movilizadas, se han encontrado conexiones identitarias entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales del profesor principiante.

De esta manera, parece existir una relación en cuanto a los IC referentes a los *contenidos de enseñanza y aprendizaje* (Del Mastro y Monereo, 2014), específicamente sobre la *comprensión de los alumnos* (Bilbao y Monereo, 2011). Allí Samuel hace alusión a situaciones sobre el trabajo de contenidos de enseñanza en medio de la ausencia de conocimientos previos por parte de los estudiantes. Esto también parece haber llevado a Samuel a reflexionar sobre asuntos metodológicos como la planificación, así como preocuparse por el dominio de los contenidos a enseñar y por el aprendizaje de los estudiantes.

Durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial, Samuel hace alusión a IC relacionados con la *organización de las actividades* y la *gestión de grupos* (Del Mastro y Monereo, 2014), así como de las *relaciones interpersonales de los alumnos* (Del Mastro y Monereo, 2014). Esto parece guardar relación con situaciones acontecidas durante las primeras experiencias laborales de Samuel, las cuales tienen que ver con *conflictos verbales y físicos entre los alumnos* (Del Mastro y Monereo, 2014), *alumnos disruptivos* (Del Mastro y Monereo, 2014) y *desmotivados* (Navarro, López y Barroso, 1998).

Dichas situaciones en relación con los alumnos parecen encontrarse, particularmente, en la espaciotemporalidad de las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales, por lo cual, pudiera indicarse cierto vínculo con respecto a este tipo de incidentes críticos. En este sentido, Villa y Galindo (2019) señalan que la práctica pedagógica en la Facultad de Educación de la UdeA se asume como un espacio que ayuda a aumentar la comprensión sobre la función del maestro. En el proyecto de formación de la LCS (2017) se manifiesta que las prácticas pedagógicas tienen como propósito potenciar la articulación entre

teoría y práctica, contribuyendo con la conexión con la vida profesional. La relación con los alumnos, ciertamente puede ser un elemento fundamental para el contexto laboral docente.

Las prácticas pedagógicas de la LCS parecieran propiciar la interacción entre variados actores, a saber: docente en formación, profesor universitario, directivos universitarios y del centro de prácticas, profesor cooperador y estudiantes del centro de prácticas. Sin embargo, la interacción y el grado de colaboración por parte del profesorado cooperador y directivos del centro de prácticas parecen guardar tensiones. Aun así, estos eventos parecen entablar conexiones con las primeras experiencias laborales de Samuel como profesor principiante.

En este sentido, algunos de los asuntos tensionantes que parecen vincular las prácticas pedagógicas de la formación inicial con la identidad profesional del profesor principiante, tendrían que ver con las *orientaciones conflictivas* (Pillen et al., 2012), donde Samuel parece experimentar conflictos entre la visión propia y la de otros sobre la enseñanza y el quehacer docente -cooperadores en las prácticas pedagógicas de la LCS y compañeros de trabajo en el contexto de las primeras experiencias laborales-, en especial, cuando se refiere al trato con los estudiantes. Sobre el trato con los alumnos, también podría indicarse que Samuel parece aludir a la tensión: *mentor vs. su propia manera* (Pillen et al., 2012), en la cual, el participante parece sentirse limitado para seguir sus ideas sobre la enseñanza, ya sea por la dependencia de un profesor cooperador en las prácticas pedagógicas de la LCS, o por la relación jerárquica en el contexto de las primeras experiencias laborales.

En los análisis, también surgen tensiones -que parecen vincular las prácticas pedagógicas de la formación inicial con la IPD del principiante- relacionadas con la necesidad de *respetar la integridad de los estudiantes* (Pillen et al., 2012), allí Samuel se muestra con la convicción de proteger a los alumnos de forma integral, de interesarse por sus problemas, incluso, más allá de la escuela. Así también, se encuentra, de forma generalizada y desde las prácticas pedagógicas de la formación inicial hasta las primeras experiencias laborales, la tensión: *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz* (Pillen et al., 2012), donde Samuel expresa que en el trato con los alumnos debe existir un reconocimiento de lo humano, debe haber cercanía y motivación. Resulta interesante que en el estudio de Canelo (2020) esta última tensión resulta ser predominante.

Así también, surgieron tensiones de identidad docente emergentes, que, según el análisis realizado, parecen relacionar las prácticas pedagógicas de la formación inicial con la identidad profesional del profesor principiante. Es el caso de la tensión: *acompañado vs. solo*, en la cual Samuel menciona sentirse solo cuando tenía la expectativa de estar acompañado.

En cuanto a las estrategias de afrontamiento en IC, pareciera ser que la estrategia de *decisión contextual* (Badia y Monereo, 2013 y Monereo et al., 2014) establece una relación entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial con la IPD del principiante, allí Samuel toma decisiones de forma consciente e intencionada para actuar sobre los incidentes, utilizando recursos propios de los contextos donde se desenvuelve. De esta manera, en las prácticas pedagógicas de la LCS, Samuel manifiesta que utiliza los conocimientos que tiene sobre los contextos donde ha realizado su práctica pedagógica para desenvolverse en las situaciones propias de las prácticas: “yo ya sabía qué era lo que iba a vivir, (...), ya me formaron lo suficiente para saber cómo tratar de desenvolverme en esas situaciones” (S1, p. 8). Algo similar sucede durante las primeras experiencias laborales, donde Samuel manifiesta la necesidad de contextualizar la enseñanza para desenvolverse en su labor: “yo tengo que trabajar por ejemplo con los gustos de las personas, o con las cosas que los motivan, y desde ahí los estudiantes se comienzan a mover” (S1, p. 11).

Finalmente, cabe decir que tanto en las prácticas pedagógicas de la LCS, como durante las primeras experiencias laborales, Samuel parece movilizar variados componentes de la IPD, siguiendo a Bolívar (2006), las *competencias profesionales* es un componente que reiterativamente se dinamiza en ambas fases, allí Samuel parece buscar, de forma constante, equilibrios ante las variopintas dificultades, partiendo de decisiones basadas en los saberes que posee, además, señalando su deseo de continuar formándose; así también, la *actitud ante el cambio* devela la persistencia de Samuel y la adaptación ante las nuevas situaciones que se le presentan; pese a las dificultades encontradas, Samuel valora positivamente las experiencias vividas demostrando su *grado de satisfacción con la profesión*, y reafirma sus expectativas presentes y futuras sobre ser profesor *-expectativas de futuro en la profesión-*; lo anterior, parece conectarse con la autopercepción que Samuel hace sobre sí mismo en relación con los demás y con las experiencias vividas *-autoimagen-*, perfilándose como un profesor comprometido que siente amor por lo que hace.

Participante 2, Dahiana

Experiencias anteriores al ingreso de la licenciatura

Antes del ingreso a la LCS, Dahiana pareciera afrontar situaciones que tienen que ver con el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), de manera que, en su formación escolar, pareciera ser que algunas profesoras de ciencias sociales influyeron en sus decisiones futuras, incidiendo en su gusto por el conocimiento disciplinar en esta materia:

“tuve una profesora muy buena de sociales. Para mí era una propuesta distinta (...), de hacer noticieros y para mí eso era un gancho. No se me olvida el noticiero que nos puso a hacer, que nosotros le pusimos Notipecueca” (D1, p. 1).

De acuerdo con Bolívar (2006), el contacto con estas profesoras referentes parece movilizar, en Dahiana, el *reconocimiento social* de la docencia, pudiendo entrar en conexión con su propia percepción, y contemplando situaciones deseadas a futuro, como por ejemplo, querer ser docente *-expectativas de futuro en la profesión-*. Sin embargo, Dahiana al querer estudiar en la UdeA, ingresa, en primera instancia, a la licenciatura en matemáticas, allí manifiesta no sentirse cómoda con el saber disciplinar, pudiendo manifestar un IC relacionado con la dificultad del *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), así como una tensión en la identidad docente vinculada con las *dudas por la profesión* (Pillen et al., 2012), así que buscó la forma de hacer la transición para cambiarse a la LCS, lo cual parecía haber sido su plan inicial:

Resulta que yo, ese semestre, tuve una práctica en el INEM, porque allá se hacían también prácticas tempranas, (...), y yo no me vi enseñando ese saber, no me sentí cómoda. (...), Y yo dije, (...) yo no voy a ser una maestra frustrada, porque puede que me gradúe de eso, pero no lo voy a disfrutar, voy a volver a mi plan inicial, yo quería era ser profe de sociales. (D1, p. 2)

De esta manera, Dahiana parece adoptar una *estrategia de resolución* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), cambiando su rumbo hacia la LCS: “me sentí muy bien, miré el pensum, me encantó y yo dije, vamos a hacerlo realidad y vamos a cambiarnos” (p. 2). Sin embargo, esta situación puede dejar ver que la participante, en un primer momento, pareciera adoptar estrategias de afrontamiento relacionadas con la *inhibición* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), dejándose llevar con poca reflexión hacia un camino que luego se propone cambiar. En este punto, y siguiendo a Bolívar (2006), la identificación del participante con las ciencias sociales parece contribuir con su perfilación e ingreso a la LCS movilizando la *autoimagen*, e incluso, pudiendo poner en consideración las *competencias profesionales* que percibe que tiene para equilibrarse y decidir, finalmente, estudiar la LCS.

Transición hacia la formación inicial

En esta fase de transición hacia la formación inicial en la LCS, Dahiana expone que sentía entusiasmo por “estudiar en la universidad pública y quería ser profe” (D1, p. 1). Lo anterior, parece movilizar su autopercepción como profesora *-autoimagen-*, así como las *expectativas de futuro en la profesión* (Bolívar, 2006). De esta manera, la participante decide

ingresar a la UdeA para estudiar una licenciatura, lo que parece satisfacer su deseo de convertirse en profesora -*estrategia de resolución* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014)-.

Así también, Dahiana parece experimentar nuevamente situaciones que tienen que ver con el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), es así como la participante pareciera reafirmar su decisión de entrar a la LCS debido a su gusto por el conocimiento disciplinar, además, indica que en su paso por la licenciatura en matemáticas, pudo fortalecer su disciplina de estudio, atributo que le sirvió para su desempeño en la LCS -*competencias profesionales* (Bolívar, 2006)-: “y me acuerdo mucho que yo, con la rigurosidad que a mí me había instado esos semestres en matemáticas, yo llegué con todo mi texto leído, preparada para esa clase, contenta” (D1, p. 3).

Lo anterior también puede evidenciar que, durante su paso por la licenciatura en matemáticas, Dahiana presentó algunas *dudas por la profesión* (Pillen et al., 2012), sin embargo, parece ser el saber disciplinar de las matemáticas lo que genera su inconformidad y no su deseo por ser profesora, por ello, la participante toma la decisión de estudiar la LCS. En este sentido, la dedicación y rigurosidad inicial narradas por Dahiana, parecieran demostrar su reafirmación con la docencia, y en particular, con la LCS, actitudes que parecieran contribuir con su proceso de adaptación y continuidad en el programa -*actitud ante el cambio* (Pillen et al., 2012)-.

Experiencias durante la formación inicial

Durante los momentos de la formación inicial, de forma reiterada continúan emergiendo situaciones críticas relacionadas con el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), allí Dahiana tiene la oportunidad de reafirmar su afinidad por la enseñanza, y específicamente, la enseñanza del saber de las ciencias sociales:

Yo inicié en una licenciatura, yo sabía que yo quería enseñar, quería moverme en el mundo de la educación, pero mira que tuve la transición de un programa a otro precisamente porque no es simplemente querer ser maestro, es también identificarse con el saber que vas a enseñar porque eso te puede llegar a frustrar. (D1, p. 4).

Es así como Dahiana parece reafirmar sus expectativas de querer ser docente, específicamente de ciencias sociales, lo que, a su vez, pareciera movilizar su *autoimagen* (Bolívar, 2006). La participante parece sentirse satisfecha con la formación inicial recibida en la LCS -*grado de satisfacción con la profesión* (Bolívar, 2006)-, cuando destaca experiencias significativas que le han servido para cualificarse como profesora -*competencias profesionales*

(Bolívar, 2006)-, como por ejemplo: las salidas de campo: “es una visión integral de las cosas que íbamos a sentarnos a leer en los libros de historia o en los cursos de geografía” (D1, p. 5); adicionalmente, destaca profesores que le enseñaron desde las fuentes primarias: “profesores que yo les agradezco profundamente que me hayan puesto a leer las fuentes primarias” (D1, p. 5); así como profesores que le ayudaron a clarificar su visión del quehacer docente: “intentó, a través de esas frases, (...) mostrarme una escuela de carne y hueso, que luego comprobé que esa es la práctica, esa es la realidad” (D1, p. 5); finalmente, otorga relevancia a los semilleros de investigación: “eso hoy en día ha cualificado, inclusive, que para mí halla un relacionamiento muy bonito con la investigación” (D1, p. 6).

De esta manera, puede notarse la valoración que Dahiana realiza de su formación inicial para su presente quehacer profesional docente. Autores como Bolívar (2016) manifiestan que la formación inicial, debe, precisamente, dotar de saberes especializados en combinación con el dominio en ámbitos pedagógicos y competencias prácticas. Imbernón y Canto (2013) se refieren a la necesaria formación de procesos investigativos, así como la vinculación de teoría y práctica. Sin embargo, sobre esto último, pareciera existir cierto desequilibrio, toda vez que Dahiana, cuando se refiere al saber pedagógico visto en la LCS, pareciera sentir que le faltaba articulación con la escuela: “es que las materias pedagógicas no necesariamente estaban ancladas a la escuela, y a la realidad de la escuela que vive el maestro” (D1, p. 5). Es así como la participante argumenta posibles vacíos en su formación inicial sobre la parte práctica: “creo que me faltó, pero la parte práctica del maestro en el aula, ese encuentro cara a cara, esa cosa que no se puede coger sino cuando usted está ahí” (D1, p. 5).

Lo anterior se ha caracterizado en el presente trabajo de investigación como una posible tensión de identidad docente nombrada de forma contingente -ya que no se encontró en la bibliografía consultada- como: *práctica vs. teoría*; de esta forma se hace referencia a la percepción que el participante sostiene de una posible desvinculación de saberes en la formación inicial, lo que a futuro podría percibirse como una desconexión entre la formación inicial y la realidad escolar, mientras la persona esperaría que la formación inicial recibida responda a las demandas de la práctica docente. Frente a esto, diversos autores han manifestado que dentro de las diferentes propuestas de formación inicial suele percibirse falta de coordinación, así como fragmentación en los diversos tipos de conocimiento, tanto disciplinares como pedagógicos, lo que pudiera resultar en que el profesor principiante perciba desconexión entre la formación inicial recibida y la práctica profesional (Farrell, 2016; Vaillant y Manso, 2022; Tejada-Fernández et al., 2017; Páez; 2018).

Sin embargo, también podría decirse que Dahiana hace uso constante de estrategias de afrontamiento que tienen que ver con procesos reflexivos de *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), lo que podría vincularse con el perfil proyectado por la LCS desde su proyecto de formación, cuando se refiere a la promoción de la “reflexión crítica de sus propias prácticas” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p. 15).

Experiencias durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial

Durante los momentos de las prácticas pedagógicas en la LCS, Dahiana tiene la oportunidad de experimentar (Tejada, 2020; MEN, 2016), y de vivenciar situaciones que, en su mayoría, tienen que ver con el *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014), allí la participante tiene la oportunidad de aprender, cuestionar y valorar los recursos propios para orientar las clases:

(...), yo me sentí bien, (...), porque en la escuela en esa práctica aprendí una magia, (...), que no todos los profes tienen, y es coger el tema y lo sepa traducir al otro a través de un montón de recursos, de un montón de actividades, que esa es la magia que no todos saben hacer, entonces yo aprendí esa magia ahí, y todavía hoy la utilizo y me va bien, y creo que es uno de mis éxitos ahora. (D1, p. 9)

De esta forma, Dahiana parece valorar positivamente las prácticas pedagógicas de la LCS: “yo creo que son significativas y que, en los últimos semestres, cuando uno ha tenido esas prácticas tempranas, uno ya no va con tanto temor a la escuela” (D1, p. 9). Sin embargo, la participante también señala que las prácticas pedagógicas de la formación inicial deben estar bien orientadas para que puedan servirle al maestro en el futuro profesional, añadiendo que pareciera ser que, algunos asesores de los seminarios de las prácticas pedagógicas de la LCS, no dirigieron la mirada como ella esperaba: “creo que en un sentido puede ser un arma de doble filo si el profesor que acompaña ese cuarto semestre, (...), no sabe dirigir la mirada, osea, no sabe focalizar la observación” (D1, p. 8).

En este sentido, Dahiana expresa que, en varias ocasiones, lo que se hacía en las prácticas pedagógicas de los primeros semestres era un ejercicio de crítica frente a los cooperadores escolares, que sumado a una mirada no reflexionada del estudiante, no parecían tener el impacto esperado. Esto pareciera aludir a una tensión de la IPD relacionada con las *actitudes contradictorias* (Pillen et al., 2012), donde Dahiana pareciera percibir que lo orientado por el profesor de curso universitario no es pertinente para su formación, y que podría reforzar en el estudiante universitario una suerte de estereotipo sobre la escuela: “pero que bajo el ideal del estudiante universitario sobre el maestro, que cree pues que la escuelita es otra cosa, (...),

cuando usted en la realidad se va a dar cuenta que eso no es tan así” (D1, p. 8). Sobre esto, autores como Darouech (2021) proponen reflexionar sobre el perfil de los docentes universitarios y profesores cooperadores de las escuelas, ya que suelen ser fundamentales en el aprendizaje del futuro docente.

En conexión con lo anterior y siguiendo a Bolívar (2006), pudiera decirse que Dahiana, durante las prácticas pedagógicas de la LCS, tiene la posibilidad de clarificar su autoconocimiento profesional, y particularmente, sobre la enseñanza de las ciencias sociales -*autoimagen*-, ya que en pasados momentos, se evidenció que una experiencia de práctica pedagógica en la licenciatura en matemáticas pareció persuadir a la participante de cambiarse de licenciatura: “yo no me vi enseñando ese saber, no me sentí cómoda” (D1, p. 2); ahora en la LCS Dahiana tiene la posibilidad de experimentar en el aula obteniendo aprendizajes que puede favorecer su desarrollo de *competencias profesionales* (Bolívar, 2006), y parecen impactar de forma positiva en tensiones relacionadas con el sentimiento de incompetencia frente al querer ser experto -*incompetente vs. experto* (Bolívar, 2006)-. Así también, la participante reflexiona sobre su proceso, en un ejercicio de *evaluación y autoevaluación* argumentada (Badía y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014) sobre lo que significaron las prácticas pedagógicas de la LCS, así como de los aprendizajes obtenidos.

Transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales

Hasta el momento, Dahiana ha tenido la oportunidad de enfrentarse con varias situaciones que le han permitido clarificar su visión sobre el rol docente, sin embargo, ad portas de ingresar a sus primeras experiencias laborales, la participante indica que no se atrevería a decir que se sentía, ni entonces ni ahora, preparada como profesora.

(...), nunca me he sentido preparada para esto, todos los días para mí, llegar, abrir la puerta del salón y entrar, es como empezar de nuevo. (...). creo que yo siempre he sentido como esa adrenalina de cada día con su afán, de yo no sé qué me voy a encontrar. (D1, p. 13).

Lo anterior, pareciera poner de manifiesto las situaciones contingentes propias del quehacer docente (Páez, 2018), ante las cuales, Dahiana parece sentirse en falta, reconociendo que tiene mucho por aprender -*incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012)-. Resulta interesante en este punto que Dahiana, en sus últimos semestres de la LCS, se presentó a trabajar en una institución que imparte preparación para las pruebas de Estado y el ingreso a la universidad. Allí la participante relata que le hicieron una prueba de tablero: “imagínate que yo nunca había dado una clase, yo sí sabía que a nosotros nos ponían hacer unidades didácticas y

proyectos, pero cuando usted la va hacer en serio, parece que se le vuelve todo un caos” (D1, p. 7). En este sentido, Dahiana pareciera señalar, nuevamente, vacíos frente a las prácticas pedagógicas de la LCS, en especial las relacionadas con el *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014); sin embargo, también parece poner en práctica lo aprendido dentro de la formación inicial, ya que, finalmente, realiza una clase donde demuestra sus *competencias profesionales* (Bolívar, 2006) para ser docente siendo aceptada en el trabajo.

Mientras finaliza los semestres faltantes en la LCS, en su trabajo, Dahiana indica que este le ha servido para: “foguearme como profesora” (D1, p. 7). Adicionalmente, esto parece contribuir con la clarificación de otros aspectos del quehacer docente, así como en su autoidentificación con la profesión *-autoimagen* (Bolívar, 2006)-.

Hay cosas en la esencia del ser profe que son comunes y constantes, el asunto de la cuestión de aula, de la construcción de la relación pedagógica con los estudiantes, de planear el qué, el asunto de estrategias de enseñanza, ahí hay un ethos común en el ser maestro, inclusive hasta en el saber regañar o llamar la atención. (D1, p.8)

En coherencia con lo anterior, pudiera indicarse que, si bien este trabajo es algo externo a la formación inicial de la LCS, también puede existir cierta tensión de identidad en Dahiana, ya que al parecer se siente con la capacidad de asumir la responsabilidad de ser docente, sin embargo, parece comportarse de forma humilde, toda vez que aún no se ha graduado siquiera. Dicha tensión ha sido catalogada por Pillen et al. (2012) como: *queriendo responsabilidad*. Finalmente, cabe destacar que, durante esta fase, Dahiana parece hacer uso constante de estrategias de afrontamiento ante los IC que tienen que ver, en su mayoría, con la *autoevaluación* (Badía y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), donde la participante reflexiona sobre su proceso de forma reposada, lo que puede generar cambios en la IPD.

Durante las primeras experiencias laborales

Cuando Dahiana ingresa a sus primeras experiencias laborales como profesional graduada, puede notarse un aumento en los IC vividos. Inicialmente, la participante comienza narrando que cuando se enfrentó como profesional con la escuela sentía como si fuera “usted ahí tirado al charco” (D1, p. 10). Esto podría dar cuenta de tensiones de identidad relacionadas con el sentimiento de incompetencia frente a la expectativa de ser experto *-incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012)-; así también, pudiera entrar en conexión con otras tensiones no encontradas en la bibliografía consultada, que tienen que ver con el sentimiento de soledad frente a la expectativa de estar acompañado *-acompañado vs. solo-*.

Así también, Dahiana señala que, al inicio, le prestó mucha importancia al saber disciplinar, experimentando variadas situaciones relacionadas con el *dominio de contenidos* (Del Mastro y Monereo, 2014). Incluso, advierte que, al parecer, su respeto como profesora proviene, en buena medida, del dominio del saber, “porque es digamos mi escudo protector” (D1, p. 10). Sin embargo, manifiesta que, en estos momentos, siente que está en una transición, ya que “si bien el saber específico no deja de perder importancia, no es el protagonista de la escuela, que hay otras necesidades (...) valiosas y bonitas, y eso lleva a que usted como maestro se transforme” (D1, p. 10).

De esta manera, Dahiana señala que el profesor debe tener paciencia y ganas de aprender continuamente, además de que se debe desarrollar la conciencia de las dificultades que traen las relaciones entre los seres humanos, lo que puede estar relacionado con las *relaciones sociales en el centro de trabajo* (Bolívar, 2006), toda vez que Dahiana manifiesta que el grado de colaboración con sus compañeros y directivos no ha sido notable; incluso, parece entrar en discordancia con algunos profesores pudiendo dar luces de una tensión identitaria denominada *actitudes contradictorias* (Pillen et al., 2012), por ejemplo, cuando un profesor no quiso colaborar con ella para el proyecto del gobierno escolar: “cuando sé que el docente no quiere hacer, yo le digo, no hay problema, pero si lo hago saber, porque yo sé que hay docentes que no les gusta participar de la cultura escolar, y eso me chocaba mucho” (D1, p. 12).

Pese a lo anterior, la relación con los estudiantes es valorada positivamente por la participante, incluso Dahiana manifiesta que es reconocida y valorada por los mismos alumnos, lo que podría incidir positivamente en su grado de *reconocimiento social* (Bolívar, 2006); adicionalmente, una de sus críticas reposa en que debería de haber mayor apertura en la relación pedagógica con los estudiantes, lo que puede aludir a la TI relacionada con *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz* (Pillen et al., 2012).

(...), yo ya no soy como ese profesor que te decía al inicio, que le da la importancia al conocimiento, sino que ya le doy más importancia a lo que siento yo, a lo que sienten mis estudiantes, (...), comprender esa importancia de ese sujeto que tengo al frente, inclusive hasta de saber relacionarme con mis compañeros por más que disguste, de saber hasta relacionarme con mis jefes así no estemos de acuerdo, de saber manejar hasta mis inconformidades. (...). Yo siento que ya como que me gusta aprender a elegir mis guerras, mediar un poco más, evitarme la menor cantidad de problemas posibles, flexibilizar. (D1, p. 18)

Dahiana también señala haber tenido dificultades en cuanto a llamar la atención y calificar a los estudiantes, sin embargo, indica que, desde el respeto y los argumentos, ha

encontrado caminos para hacerlo. “yo tengo mis argumentos claros, y yo creo que ante la decencia y la educación no hay problema, pero que aprender a regañar es difícil, lo es, (...), y que hay que hacerlo, hombre, eso pasa, eso se pide solo” (D1, p. 14). De esta manera, y siguiendo a Del Mastro y Monereo (2014), se citan IC relacionados con la *gestión de grupos*, donde los estudiantes plantean problemas organizativos propios del aula de clase; así como del *dominio evaluativo*, donde Dahiana encuentra dificultades en valorar las acciones concretas de los estudiantes.

La participante señala, en repetidos ejercicios de reflexión y *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), que parece sentirse satisfecha con la profesión -*grado de satisfacción con la profesión* (Bolívar, 2006)-, sin embargo, parece ser que Dahiana reconoce que las mismas condiciones de la profesión dificultan la satisfacción de la misma: “creo que el ethos mismo de la profesión docente no permite que usted necesariamente se sienta satisfecho, antes todo lo contrario, pero yo creo que yo he hecho un camino para poder decir hoy que me voy sintiendo satisfecha” (D1, p. 16).

Siguiendo a Bolívar (2006), lo dicho parece dar cuenta de la movilización de los componentes de la IPD relacionados con la *autoimagen*, las *competencias profesionales* y la *actitud ante el cambio*. En este sentido, podría decirse que Dahiana pareciera dar cuenta de cambios que ha tenido durante su recorrido por la docencia, pareciera ser que existe un grado de autocomprensión profesional de sí misma, lo que pudiera contribuir con el reconocimiento y afrontamiento de las tensiones y desequilibrios que pueden ir surgiendo (Schellings et al., 2021).

Finalmente, si se tiene en cuenta el estudio de Canelo (2020), así como las posiciones identitarias expuestas allí, se podría señalar que Dahiana pareciera tener rasgos de las posiciones identitarias: *Yo como maestro guía – transmisor de contenidos*, seguido por *Yo como maestro experto en métodos*; esto, ya que Dahiana, durante los diferentes momentos de su trayectoria biográfica, parece manifestar de forma reiterada IC relacionados con el *dominio de contenidos* -manifestando su relación especial con el saber conceptual-, y en segundo lugar, IC sobre su *dominio metodológico*.

Expectativas a futuro

La participante Dahiana señala que en ocasiones se cansa de las personas con las que debe tratar, estudiantes, directivos, compañeros, padres de familia y profesores, sin embargo, no ha pensado en renunciar. De esta manera, Dahiana parece aludir a un asunto vocacional afirmándose como profesora: “yo nací para esto. (...), le digo una cosa, es que yo soy es buena

para esto, yo no soy buena para otra cosa. (...), yo me siento libre aquí, y creo que por eso sí siempre elegiría ser profe” (D1, p. 17).

Siguiendo a Bolívar (2006), la participante parece estar cómoda y satisfecha con el quehacer docente, lo que puede influir de forma positiva en su *grado de satisfacción con la profesión*, su *autoimagen*, e incluso, contempla situaciones futuras donde elige la docencia - *expectativas de futuro en la profesión*-. Lo dicho podría ir en coherencia con los estudios realizados por Falcón y Arraiz (2020) y Álvarez-Medina y Sánchez-Heredia (2022), donde se indica que, aspectos como el entusiasmo, la motivación y el compromiso, parecen guardar relación con una identidad profesional clara y coherente, condicionando la práctica docente en el entorno laboral.

Las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante

Teniendo en cuenta los análisis realizados, podrían indicarse ciertos vínculos relacionados con la identidad profesional entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales del profesor principiante. El primero de ellos tendría que ver con la utilización reiterativa de estrategias de afrontamiento que tienen que ver con la *evaluación y autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), de manera que Dahiana, de forma recurrente, hace uso de la reflexión luego de afrontar las diversas situaciones críticas que se le presentan, de esta manera, se podrían lograr cambios en los IC (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), así como contribuir con la adaptación y *actitud ante el cambio* (Bolívar, 2006).

Así también, existen algunas tensiones de la identidad docente expuestas por Pillen et al. (2012) que parecen guardar relación entre estos dos momentos de la narrativa de Dahiana; por un lado se encuentran conexiones en relación con la tensión *incompetente vs. experto*, donde la participante reconoce, cuestiona y valora, de forma reiterada, sus habilidades, reconociendo, en varias ocasiones, que la profesión docente demanda un aprendizaje continuo; por otro lado, se encuentra que Dahiana parece enfrentarse con opiniones que parecen diferir de sus pensamientos -*actitudes contradictorias*-, por ejemplo, durante las prácticas pedagógicas de la LCS, cuando parece entrar en conflicto con las orientaciones que ofrecía un profesor del curso universitario, asimismo, durante las primeras experiencias laborales, parece entrar en discordancia con sus compañeros de trabajo, como el caso de un profesor que no quería colaborar con el proyecto del gobierno escolar.

Llegados a este punto, es pertinente indicar que incidentes críticos como la *comprensión de los alumnos*, la *gestión de grupos*, el *dominio evaluativo* (Del Mastro y Monereo, 2014; Bilbao y Monereo, 2011), donde se pareciera interpelar y tensionar de forma constante las capacidades e identidad de Dahiana, no emergen en el momento cronológico referente a las prácticas pedagógicas de la LCS, pero sí durante sus primeras experiencias laborales. Tal vez sea por esto que Dahiana en varias oportunidades manifiesta posibilidades de mejora frente a las prácticas de la formación inicial, en unas ocasiones por el mismo planteamiento y dirección de algunas prácticas desde la LCS; y en otras por la desvinculación entre los cursos de la LCS y la escuela, que es cuando se habla de una posible tensión de identidad: *práctica vs. teoría*. Esto también ha sido un tema reiterativo en la literatura consultada, y que en algunos estudios se ha documentado como la desvinculación entre teoría y práctica, formación fragmentada y descontextualizada, o divorcio con respecto a los requerimientos reales de la labor escolar (Vaillant y Marcelo, 2021; Sánchez-Sánchez y Jara-Amigo, 2018).

Así también, es posible advertir que, tanto en las prácticas pedagógicas de la formación inicial como durante las primeras experiencias laborales, Dahiana parece movilizar de forma constante los componentes identitarios relacionados con la *autoimagen* y las *competencias profesionales* (Bolívar, 2006), de esta manera, pone a prueba sus capacidades para confrontar las diversas situaciones presentadas, al tiempo que parece lograr nuevos entendimientos sobre el quehacer docente. Por otro lado, componentes identitarios como el *reconocimiento social*, el *grado de satisfacción con la profesión* y las *relaciones sociales en el centro de trabajo*, solo parecen ser movilizados durante las primeras experiencias laborales, lo que puede denotar las diferencias entre los grados de intensidad de ambos momentos de la trayectoria biográfica.

Participante 3, Cristian

Experiencias anteriores al ingreso de la licenciatura

El participante Cristian manifiesta que ingresar a la UdeA era un sueño adquirido en el ámbito familiar, ya que algunos de sus familiares accedieron a la universidad -la mayoría son licenciados- y le dieron buenas referencias. También indica que por los recursos económicos no podía acceder a una universidad privada. De esta manera, Cristian parece sentir que la UdeA era la opción más plausible, sin embargo, la LCS no fue su primera opción. De esta manera, parece ser que Cristian fue adquiriendo el gusto por la LCS durante la formación inicial “el gusto por la licenciatura, el amor que le tengo a la licenciatura, que es tremendo, y a la

universidad como tal, lo fui adquiriendo a lo largo de los años, del trasegar o de habitar la universidad” (C1, p. 2).

En su paso por la escuela y en las experiencias anteriores al ingreso a la formación inicial, no parecen haber indicios de un gusto por la docencia o por el conocimiento disciplinar de las ciencias sociales. Adicionalmente, parece confusa la forma en que Cristian llega a la LCS: “la educación la empecé a valorar en la universidad. (...), en ambas di por suerte, tenemos el Pin, escoge dos áreas, bueno, yo escogí odontología y licenciatura en ciencias sociales, que yo creo que en nada se relacionan” (C1, p. 3).

Ante las situaciones que van marcando su trayectoria, y siguiendo a Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014), Cristian pareciera adoptar estrategias de afrontamiento que tienen que ver, en su mayoría, con la *reacción*, particularmente la *inhibición*, donde el participante se deja llevar por la situación con poca reflexión de por medio; sin embargo, también puede notarse, aunque de manera ínfima, la estrategia de afrontamiento relacionada con la *heteroevaluación*, cuando Cristian tiene la oportunidad de valorar con sus familiares algunas condiciones de la profesión docente: “mis familiares me advirtieron de que era un campo laboral muy difícil, (...), a nivel familiar si tuve mucho apoyo” (C1, p. 2). Lo anterior también pudiera vincularse con unos primeros acercamientos al componente de la IPD que habla sobre el *reconocimiento social* (Bolívar, 2006), donde Cristian parece valorar el estatus social de la docencia a partir de las percepciones que tienen sus familiares.

En cuanto a las tensiones de la identidad docente, pareciera ser que Cristian tuviese varias *dudas por la profesión* (Pillen et al., 2012), lo que puede verse reflejado cuando manifiesta que llegó por suerte a la LCS, que la licenciatura fue su segunda opción, o incluso, la aparente indiferencia por su proceso educativo en la escuela. A pesar de lo anterior, podría advertirse que Cristian va teniendo la posibilidad de clarificar su perfilación hacia la docencia, a medida que experimenta diversas situaciones que van marcando su rumbo. En este sentido, y siguiendo a Bolívar (2006), podría decirse que Cristian parece movilizar el componente de la IPD relacionada con la *autoimagen*.

Transición hacia la formación inicial

Durante la transición hacia la formación inicial parece ser que Cristian convive con una sensación de indecisión por la profesión y desorden en cuanto al manejo de los cursos, lo que parece plantear ciertas tensiones referentes a las *dudas por la profesión* (Pillen et al., 2012). Sin embargo, esta etapa parece posibilitar una evaluación personal y profesional, donde Cristian comienza a desarrollar una inclinación hacia el conocimiento disciplinar de las ciencias

sociales. Parece ser que Cristian se enfrenta a situaciones que lo van encaminando hacia el gusto y la preocupación por el dominio de los contenidos propios de las ciencias sociales, lo que a su vez puede articularse con el fortalecimiento de sus *competencias profesionales* (Bolívar, 2006). Dichas situaciones pueden ser catalogadas como IC relacionados con el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014).

Conforme Cristian parece adaptarse a las dinámicas de la universidad, puede percibirse que experimenta una mayor satisfacción. Este cambio de actitud pareciera brindar mayores luces sobre su decisión de continuar con la LCS, así como reforzar el gusto por el conocimiento disciplinar y el quehacer docente. De esta forma, Cristian menciona varias experiencias que, al parecer, fueron significativas dentro de su formación inicial, como por ejemplo, la participación en los diferentes seminarios y cursos, las prácticas pedagógicas y la exploración de la escuela, incluso, un intercambio a Brasil por medio de una beca universitaria. Dichas experiencias parecen reforzar su pasión por la enseñanza, clarificar su *autoimagen y grado de satisfacción con la profesión*, así como demostrar disposición para la adaptación y enfrentar nuevos desafíos *-actitud ante el cambio-* (Bolívar, 2006): “El camino fue tomando un poco más de visibilidad, dejó de ser tan opaco” (C1. p. 4).

De forma mayoritaria aparece la estrategia de afrontamiento ante los IC relacionada con la *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), esto parece favorecer la reflexión sobre los eventos que acontecen, así como ciertas posibilidades de clarificación en cuanto a la labor docente. De todas formas, la transición hacia la formación inicial, en este caso, parece estar marcada por momentos de indecisión, adaptación y experiencias desestabilizantes. Esto parece conversar con lo dicho por Beauchamp y Thomas (2018), cuando indican que el cambio de una comunidad a otra puede representar aprendizajes significativos sobre el contexto y la identidad.

Experiencias durante la formación inicial

Cristian parece percibir que en la formación inicial recibió una formación integral: “creería yo que de manera integral como un profesional” (C1. p. 4). Por lo anterior, el participante pareciera sentir agradecimiento hacia la LCS, por los espacios académicos proporcionados y la formación recibida. Especialmente, Cristian valora las experiencias prácticas, aunque también agradece los cursos teóricos y las salidas de campo. En este caso, las prácticas pedagógicas parecen ser vistas como una oportunidad para clarificar sobre la profesión docente. Sobre las prácticas pedagógicas Cristian expresa lo siguiente: “me permitieron

vislumbrar cómo iba a ser a grandes rasgos la futura experiencia que tendría unos años después de graduarme” (C1. p. 4).

Sin embargo, el participante expresa que, si bien existieron varios cursos de prácticas pedagógicas en la LCS, estos no parecerían ser suficientes, y ante ello sugiere: “Que por ejemplo los cursos de práctica fueran más intensivos, que se realizaran desde los primeros semestres” (C1. p. 7); de esta forma, pareciera existir desequilibrios que tensionan la identidad docente del participante, cuando señala, por ejemplo, una aparente desvinculación entre el estudiante en formación con las dinámicas escolares *-práctica vs. teoría-*: “sí deberían existir otros cursos en mi opinión, que vinculen más al estudiante que se está formando como docente a la escuela” (C1. p. 8).

Adicionalmente, Cristian destaca la importancia de los cursos teóricos y de corte académico dentro de la LCS, lo que parece hacer alusión a situaciones relacionadas con el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), donde Cristian muestra preocupación por el aprendizaje de los contenidos propios de las ciencias sociales y de la pedagogía: “Nosotros también teníamos que formarnos en otros aspectos de las ciencias sociales o de la pedagogía que no nos llevaran directamente al aula. (...), una de las cosas que no puedo dejar de ser es un ser un sujeto académico” (C1. p. 4). Junto con lo anterior, las salidas de campo parecen haber influido en el conocimiento del territorio colombiano “me permitieron conocer parte de Colombia que yo no conocía, esa otra Colombia que es totalmente diferente a la realidad que nosotros hemos estado habituados” (C1. p. 5).

Esta integración de saberes y experiencias pareciera aportar con las *competencias profesionales* (Bolívar, 2006) aportando equilibrios en el participante, así como con la clarificación del quehacer docente: “eso me permitió reafirmar y resignificar, si se quiere, mi profesión como docente” (C1. p. 5). Lo anterior también pudiera relacionarse con la autopercepción que Cristian realiza de sí mismo en relación con la docencia *-autoimagen* (Bolívar, 2006)-, parece notarse cierta motivación positiva por el quehacer docente, que a su vez, puede alimentar el *grado de satisfacción con la profesión* (Bolívar, 2006).

Sobre las estrategias de afrontamiento ante los IC, Cristian parece adoptar, en su mayoría, aquellas que tienen que ver con la *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), de manera que parece existir una reflexión continua, evaluando los desempeños y tomando decisiones sobre su rumbo.

Experiencias durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial

Durante las prácticas pedagógicas de la LCS se puede notar un aumento en los IC experimentados por Cristian. En este punto, y siguiendo a Canelo (2020) y Del Mastro y Monereo (2014), se puede notar la manera en que Cristian comienza a cuestionar sus recursos para conducir un grupo de estudiantes *-gestión de grupos-*; preocupaciones por la planificación y organización de las clases *-dominio metodológico-*; inquietudes por el *dominio de contenidos* y la *comprensión de los alumnos* -(Bilbao y Monereo, 2011)-, esta vez, en su relación con la enseñanza en el aula.

No sé si denominarlo como ansiedad, pero sí la expectativa que tenía frente a la orientación de las clases, la preparación de las mismas, las horas de preparación, pensar en la distribución, como decir, en la distribución de las personas, en las cosas, en que los temas si fueran suficientes para ser abordados, pues sí realmente sí se estaba pensando la enseñanza, a ver que la enseñanza sí fuese significativa para ellos. (...), fueron muchas cosas, fue una experiencia muy bonita. (C1. p. 7)

De esta manera, pareciera ser que Cristian, valora, con ahínco, las prácticas pedagógicas donde debe hacer una intervención directa con los estudiantes: “La práctica seis fue proyectos pedagógicos, no tuvimos un contacto directo, un contacto tan fuerte con los estudiantes. me permitió conocer otros contextos, otras dinámicas que emergen en la escuela, pero digamos que no fue tan significativa” (C1. p. 6). Puede ser por esto que las prácticas pedagógicas del quinto semestre, donde se debe enseñar de forma directa en la escuela, parecen ser importantes para Cristian, incluso, a partir de esa práctica pedagógica, parece haber un cambio en la autopercepción o *autoimagen*, así como en el sentido del dominio de las *competencias profesionales* (Bolívar, 2006) de Cristian como maestro, al sentirse apto para enseñar: “el quinto ya fue participante y siento que a partir de ahí sí, ahí me midieron el aceite y creo que las cosas se dieron, obviamente con sus dificultades, sus vicisitudes” (C1. p. 6).

Dicho lo anterior, y siguiendo a Pillen et al. (2012), en este punto aparecen varias tensiones de la identidad docente. Por un lado, Cristian parece reconocer que aún tiene mucho por aprender, aceptando tener dificultades a la hora de enseñar *-incompetente vs. experto-*; así también, el participante parece mostrar unos desequilibrios en cuanto a sentirse y actuar como un estudiante o como un maestro *-estudiante vs. maestro-*; finalmente, las experiencias directas de interacción con los estudiantes, parecen advertir una preocupación por el estudiante más allá de la enseñanza de los contenidos *-tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz-*. Quizá sea por la cantidad de asuntos críticos y tensionantes que Cristian pareciera adoptar, en

su mayoría, estrategias de afrontamiento ante los IC marcadas por la reflexión propia y la *autoevaluación*, tal vez persiguiendo cambios globales en los incidentes y en la identidad (Badía y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014).

Transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales

En su transición hacia las primeras experiencias laborales, Cristian parece experimentar situaciones que involucran su *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014), de esta manera, el participante parece demostrar interés por la importancia de la preparación de las clases, señalando que ese elemento es fundamental para ser un buen profesor. Siguiendo a Bolívar (2006), esto podría relacionarse con la *autoimagen* de Cristian en cuanto a su compromiso profesional, e incluso, con sus *competencias profesionales y reconocimiento social* debido a su responsabilidad con la profesión, el querer continuar formándose, y la valoración de la profesión en relación con la preparación de la clase y el reconocimiento de los estudiantes.

Para mí esta es la clave, una buena preparación lo cualifica a uno como un profesional, y le da sentido a lo que usted hace, a lo que usted es y le da valor, y los estudiantes identifican eso. Los estudiantes identifican cuando hay un profesor que realmente sí se está pensando las clases y sí los está valorando a ellos como sujetos de formación. (C1. p. 15)

Durante esta fase de transición parecen surgir estrategias de afrontamiento que tienen que ver con la *autoevaluación* (Badía y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), de esta manera, Cristian reflexiona sobre sus competencias y habilidades. Esto pudiera articularse con las tensiones de la identidad docente que surgen en este punto, donde Cristian se cuestiona su sentido de competencia: “reconocernos como sujeto en falta, eso implica seguir formándonos. La cosa no para cuando terminas la licenciatura, cuando terminas la maestría, cuando terminas un diplomado, una especialización, la cosa no termina ahí, la cosa sigue” (C1. p. 15). Incluso, parece demostrar su compromiso de continuar formándose *-incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012)-.

Durante las primeras experiencias laborales

Durante las primeras experiencias laborales la cantidad de IC se intensifica notablemente en comparación con los anteriores momentos: “para mí fue muy gratificante, precisamente por toda la complejidad que encontré, no me encontré con un paraíso. Pero bueno, fue un choque bastante interesante” (C1, p. 11). Cristian parece afrontar variadas situaciones

relacionadas con la *organización de las actividades* (Del Mastro y Monereo, 2014), donde expresa su preocupación por el tiempo que tiene para dotar de calidad la cantidad de clases que tiene que ofrecer: “no sentía que muchas de mis clases tuviesen la calidad de que yo quería imprimirlas a las mismas” (C1, p. 13). Esto pareciera vincularse con una tensión en la identidad docente denominada *vida privada vs. trabajo* (Pillen et al., 2012), ya que Cristian expresa que tenía muchas cosas por hacer, incluso, se llevaba trabajo a su casa, aun así, sentía que no tenía tiempo para la reflexión, ni tampoco para revisar exhaustivamente los trabajos de los estudiantes. Esto último, parece lamentarlo, ya que alude al respeto por los estudiantes y por lo que hacen, lo que parece vincularse con la tensión identitaria: *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz* (Pillen et al., 2012), así como con incidentes críticos relacionados con el *dominio evaluativo* (Del Mastro y Monereo, 2014), ya que Cristian parece entrar en un conflicto emocional al no poder valorar, de forma más completa, los trabajos de los alumnos.

El participante parece articular el elemento de la escasez del tiempo con el ámbito administrativo del colegio -de carácter privado- donde tuvo sus primeras experiencias laborales como docente. Adicionalmente, pareciera surgir una tensión identitaria con respecto a las *dudas por la profesión* (Pillen et al., 2012), que a su vez parece movilizar sus *expectativas de futuro en la profesión* (Bolívar, 2006).

Estoy muy reacio a volver a la escuela privada. No tanto por las dinámicas institucionales, si no por el factor tiempo, a mí me gusta hacer las cosas bien, yo sentía que muchas cosas allá, y con pesar mío, las hice a medias, y es precisamente porque no tenía otra posibilidad, tenía que dar resultados, digo muy parecido al asunto de la producción. (C1. p. 14)

En este sentido, Cristian parece sentir inconformidades frente a la parte administrativa del colegio, frente a esto, dice aspirar a un trabajo docente en el que pueda gozar de: “mejores condiciones en términos de la libertad de cátedra y en términos de reconocimiento como sujeto de saber, como profesional. Es que siento que no se reconocía al docente como eso, que el docente tenga que hacer de todo” (C1. p. 20).

Siguiendo a Pillen et al. (2012), en este punto comienzan a surgir tensiones identitarias donde Cristian parece experimentar conflictos y/o diferencias entre las orientaciones institucionales que recibe y lo que el participante considera pertinente para su quehacer docente -*orientaciones conflictivas*-; así también, se encuentran eventos desequilibrantes que pasan entre el querer invertir tiempo en enseñar en contradicción con la presión para destinar el tiempo en otras actividades del quehacer docente -*enseñar vs. otras tareas*-: “evaluar; (..), llevar un registro en términos actitudinales; tercero el seguimiento que tengo con los padres; (...), corresponder necesariamente con unos valores institucionales; el trato con los estudiantes” (C1.

p. 12); en este sentido, también parece existir un sentimiento de incompetencia frente a la labor que debe realizar *-incompetente vs. experto-*: “en falta con muchas cosas, conceptuales, pero más que todo, actitudinales y procedimentales, creo que eso sí se va logrando con la experiencia” (C1. p. 21).

En coherencia con lo anterior, y siguiendo a Canelo (2020) y Del Mastro y Monereo (2014), también parece haber lugar para situaciones críticas que tienen que ver con el *dominio metodológico*, el *dominio de contenidos* y las *relaciones interpersonales de los alumnos*, ya que parece sentir dificultades en cuanto al dominio de elementos conceptuales, especialmente, sobre lo actitudinal y procedimental, tal vez por ello, recomienda más cursos de prácticas pedagógicas en la formación inicial. Así también, parecen surgir preocupaciones por la *comprensión de los alumnos* (Bilbao y Monereo, 2011), donde Cristian se refiere a la necesidad de reconocer a los estudiantes como sujetos de saber, articulando las problemáticas de los mismos alumnos para posibilitar la enseñanza; esto también parece articularse con la TI *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz* (Pillen et al., 2012):

Acercarme a ese tipo de problemáticas que a veces uno cree que son banales, que realmente son banales, pero que resultan siendo significativas para ellas en la relación con el profesor y en la relación con el resto de los estudiantes, fue para mí muy complejo. Pero cuando lo entendí, o cuando le di valor, para mí se convirtió en una posibilidad, porque ahí empecé a reconocer al otro como sujeto del saber. (C1. p. 13)

Otros incidentes críticos develados en los análisis, apuntan hacia situaciones relacionadas con la *gestión de grupos* (Del Mastro y Monereo, 2014), allí Cristian manifiesta haber tenido dificultades en el manejo de la relación con las estudiantes: “tampoco sentía que mi relación con las estudiantes permitiera que el acto educativo fuese significativo. Porque estos estudiantes, (...), me estaban midiendo el aceite a mí” (C1. p. 13). Esto, en conjunto con sus experiencias poco gratificantes con la parte administrativa, así como con sus diferencias en cuanto a la filosofía institucional, pareciera movilizar el componente identitario de las *relaciones sociales en el centro de trabajo* (Bolívar, 2006).

Frente a esta cantidad de situaciones, Cristian parece sentir que la universidad lo formó de forma vehemente en términos conceptuales, no así, en otras dinámicas que se refieren al quehacer docente con las que se ha encontrado en sus primeras experiencias laborales. Esto parece entrar en juego con la posible tensión emergente *-práctica vs. teoría-* mencionada en la trayectoria biográfica en Cristian, durante la formación inicial, donde se pone de manifiesto una aparente desvinculación entre la formación inicial con la realidad escolar. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, Cristian parece reafirmarse como docente. Finalmente, frente a las

estrategias de afrontamiento ante los incidentes críticos, es posible decir que Cristian utiliza de forma constante la *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), de manera que se percibe un ejercicio de reflexión reposado y argumentado.

Pero también me reafirmo como docente, sentí que estaba donde tenía que estar y valoré lo que en mi opinión es lo más significativo en el acto educativo, no la parte administrativa, que también es muy importante, pero es la parte en la que yo estoy parado en el aula de clase y frente a mis estudiantes. (...), cuando estoy en el aula de clase yo no siento que estoy trabajando, yo siento que estoy haciendo algo que me apasiona, y así era. Salía del aula de clase. No ahí si lo lamentaba. Era otro asunto. (C1. p. 14)

Siguiendo a Bolívar (2006), Cristian parece movilizar de forma reiterativa los componentes de identidad relacionados con la *autoimagen* y las *competencias profesionales*, allí el participante hace uso de sus habilidades para enfrentar las diferentes situaciones experimentadas, al tiempo que valora y cuestiona aquellas que percibe en falta; a pesar de todo ello, Cristian se reafirma como docente demostrando su pasión por la enseñanza, en especial, cuando está en el aula de clase, e incidiendo positivamente en su *grado de satisfacción con la profesión* así como en su *actitud ante el cambio*.

Finalmente, atendiendo a lo expuesto en el estudio de Canelo (2020), y teniendo en cuenta que Cristian reportó, en mayor medida, durante la trayectoria biográfica analizada IC relacionados con el *dominio metodológico*, seguido por el *dominio de contenidos*, se podría advertir que el participante pareciera reportar rasgos de las siguientes posiciones identitarias: en primer lugar: *Yo como maestro experto en métodos*, seguido por: *Yo como maestro guía – transmisor de contenidos*; de esta manera podría señalarse el interés particular de Cristian de dotar de importancia las estrategias y métodos para llevar a cabo la enseñanza en el aula.

Expectativas a futuro

En este momento del análisis, es posible decir que Cristian parece reafirmar sus expectativas sobre ser docente, asunto que se puede manifestar en la búsqueda continua por mejorar su formación: “desde que me convencí, sí me han dado ganas de estudiar otras cosas, pero básicamente para seguir formándome como docente” (C1. p. 9). Así también, se refiere a sentimientos, como por ejemplo el amor y la pasión -*grado de satisfacción con la profesión* (Bolívar, 2006)-, que ha construido hacia la LCS y a la misma carrera profesional, lo que parece reflejar compromiso y el deseo de continuar con la docencia. Lo anterior, pareciera reforzar la *autoimagen* de Cristian como docente, así como su motivación con las *expectativas de futuro*

en la profesión (Bolívar, 2006)-: “desde que adquirí amor a la licenciatura, no me he arrepentido de tomar la carrera que elegí, y mucho menos he decidido abandonarla” (C1. p. 9).

Pareciera ser, según el análisis realizado, que Cristian en este punto realiza un proceso constante de *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), lo que parece posibilitar, entre otras cosas, condiciones para reflexionar sobre su nivel de competencia - *competencias profesionales* (Bolívar, 2006)- y buscar la mejora de las dificultades que ha encontrado en su quehacer docente -*incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012)-.

Finalmente, se puede decir que Cristian manifiesta la importancia que tiene para su vida la docencia, sin embargo, también indica que no cree en la vocación, y que si hay cambios en su gusto por la docencia la podría dejar: “es y será una dimensión muy importante en mi vida. Ojalá me siga gustando por el resto de la vida, ojalá, porque en este momento me apasiona un montón” (C1. p. 22).

Las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante

Según el análisis realizado, se pueden encontrar las siguientes conexiones identitarias entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales del profesor principiante.

Parecen existir relaciones entre los IC que tienen que ver con el *dominio metodológico*, la *gestión de grupos* y, en menor medida, la *comprensión de los alumnos* (Del Mastro y Monereo, 2014). De esta forma, durante las prácticas pedagógicas de la LCS, Cristian tiene la posibilidad de tener un contacto directo con la enseñanza en el aula de clase, lo que parece permitir la interacción con variadas situaciones donde se enfrenta con:

(...) la orientación de las clases, la preparación de las mismas, las horas de preparación, pensar en la distribución, como decir, en la distribución de las personas, en las cosas, en que los temas si fueran suficientes para ser abordados, (...), ver que la enseñanza sí fuese significativa para ellos. (C1. p. 7)

Mientras tanto, durante las primeras experiencias laborales, Cristian hace alusión a la importancia que reviste, para la enseñanza, la preparación de las clases, así como la preocupación por ámbitos de orden procedimental y actitudinal. Así también, el participante señala dificultades en cuanto al manejo de la relación con las estudiantes, lo que parece verse reflejado cuando señala que, tanto en las prácticas pedagógicas de la LCS como en las primeras experiencias laborales, le “*midieron el aceite*” (C1. p. 17).

Siguiendo a Pillen et al. (2012), lo anterior también pareciera vincularse con las tensiones de identidad docente denominadas *incompetente vs. experto*, ya que, desde las prácticas pedagógicas de la LCS, Cristian comienza a cuestionar su capacidad para dirigir la enseñanza; así también, se encuentra que la tensión relacionada con *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz*, donde Cristian parece demostrar preocupación por los problemas y aprendizajes de los estudiantes. Cabe aclarar que estos eventos se intensifican durante las primeras experiencias laborales.

En lo concerniente a las estrategias de afrontamiento ante las situaciones críticas, Cristian parece utilizar la *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014) durante la mayor parte de la trayectoria analizada, sin embargo, se puede encontrar que durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales, estos ejercicios autoevaluativos de reflexión detallada se intensifican, registrando en las primeras experiencias laborales la cantidad más alta de estos eventos.

También cabe decir que, situaciones relacionadas con la *organización de las actividades*, el *dominio evaluativo* y las *relaciones interpersonales de los alumnos* (Del Mastro y Monereo, 2014), son eventos que parecen presentarse de manera reiterativa durante las primeras experiencias laborales, y ser nuevas para Cristian. Así también, y siguiendo a Pillen et al. (2012), las tensiones de identidad docente como las *orientaciones conflictivas*, *enseñar vs. otras tareas*, *dudas por la profesión y vida privada vs. trabajo*, solo parecieran presentarse durante las experiencias laborales como principiante. Tal vez sea por lo anterior que el participante sugiere una intensificación de las prácticas pedagógicas durante la formación inicial.

Siguiendo a Bolívar (2006), es posible advertir que los componentes identitarios de la *autoimagen* y las *competencias profesionales*, son elementos recurrentes, tanto en las prácticas pedagógicas de la formación inicial como durante las primeras experiencias laborales. Esto podría deberse a que Cristian continuamente pone a prueba sus saberes para enfrentar las diversas situaciones que experimenta, especialmente, durante la enseñanza en el aula de clase, de esta manera, parece valorar sus percepciones sobre la docencia, movilizándolo sus actitudes y, al final, reafirmando su querer ser docente; ahora bien, sobre los componentes de identidad vinculados con las *relaciones sociales en el centro de trabajo*, así como las *expectativas de futuro en la profesión*, el *grado de satisfacción con la profesión* y la *actitud ante el cambio*, son elementos que aparecen durante las primeras experiencias laborales, lo que podría indicar la intensificación que sucede de las experiencias a las cuales se enfrenta Cristian como principiante.

Análisis horizontal de las trayectorias biográficas

Experiencias anteriores al ingreso de la licenciatura

Según los análisis realizados, se puede notar que existe una influencia por parte de profesores referentes, ya sea en el ámbito escolar o familiar, a partir de los cuales los participantes pueden elaborar una percepción sobre la docencia. En los casos de Samuel y Dahiana, parecen tener la posibilidad de construir una percepción más específica sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la referencia de sus profesores en el ámbito escolar, así también, ambos parecen develar su gusto e inclinación por el conocimiento disciplinar de las ciencias sociales, reportando, de esta manera, IC relacionados con el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014). Así también, es posible advertir que Dahiana no detalla la influencia familiar en su decisión profesional, en cambio Samuel y Cristian señalaron críticas y apoyo familiar, lo que puede develar un proceso de validación y confrontación familiar. Lo dicho, parece tener coherencia con lo concluido en el estudio de Villegas (2018), cuando se indica que los maestros referentes parecen convertirse en una línea base, ejerciendo motivación e influyendo en la constitución de la identidad profesional.

Frente a las estrategias de afrontamiento, puede indicarse que se observa una orientación inicial hacia la *inhibición* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), donde los participantes se dejan llevar por las situaciones con poca reflexión de por medio. Ahora bien, es de notar que los componentes de la IPD: *autoimagen y reconocimiento social* (Bolívar, 2006), emergen en los análisis de los tres participantes, aunque con diferentes contextos y grados. Por ejemplo, pareciera ser que en Samuel y Dahiana existió una motivación más clara y temprana por las ciencias sociales, mientras que Cristian parece desarrollar su interés con posterioridad; por otro lado, Dahiana tuvo que cambiar su carrera inicial para llegar a la LCS, mientras que Samuel y Cristian continuaron en la LCS desde un inicio, aunque el primero llegó por primera opción y el segundo por segunda opción.

Transición hacia la formación inicial

En la transición hacia la formación inicial de la LCS, es posible advertir ciertos patrones recurrentes según los análisis realizados. Por ejemplo, los tres participantes parecen demostrar cierto progreso en su gusto e interés por las ciencias sociales, aunque en Samuel y Dahiana se presenta antes del ingreso a la formación inicial, mientras que en Cristian se parece construir durante la LCS. Así también, todos los participantes parecen enfrentar desafíos personales y académicos durante la transición, pudiendo poner a prueba su capacidad de adaptación y el

desarrollo de estrategias de afrontamiento que, finalmente, les permitirá afirmar o reafirmar sus expectativas con la docencia -*actitud ante el cambio* (Pillen et al., 2012)-.

Otros aspectos comunes hallados son la movilización de los componentes identitarios relacionados con la *autoimagen* y las *competencias profesionales* (Bolívar, 2006), de esta manera, todos los participantes parecen encontrarse en un proceso de autoconocimiento, de perfilamiento gradual hacia la docencia, de aprendizaje constante y de movilización de saberes y actitudes: “la verdad si me veía pues como en esa posición de quizás llegar al punto de enseñarle a otras personas sobre ciencias sociales” (S1, p. 2); “quería ser profe” (D1, p. 1); “El camino fue tomando un poco más de visibilidad, dejó de ser tan opaco” (C1, p. 4).

En este sentido, también se encuentra que las *expectativas de futuro en la profesión* (Bolívar, 2006) es un elemento identitario movilizado en Samuel y Dahiana, tal vez por sus intereses previos sobre las ciencias sociales profesión, mientras que en Cristian no se perciben dichas expectativas al inicio, sino que parecen ser construidas paulatinamente en la formación inicial. Aunque cabe aclarar que Dahiana parece mostrar una claridad hacia la docencia más definida al inicio, mientras que Samuel demuestra dudas sobre sus capacidades y Cristian experimenta indecisión sobre su continuidad en la LCS.

Sobre las estrategias de afrontamiento en incidentes críticos podría indicarse que Samuel y Cristian adoptan estrategias de *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), lo que puede dar cuenta de un proceso de autorreflexión para conseguir cambios ante las situaciones críticas presentadas. Por otro lado, Dahiana muestra la utilización de *estrategias de resolución* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), donde toma decisiones intencionales para actuar, de forma directa, sobre los incidentes y perseguir sus objetivos. La implicación de los participantes en las dinámicas iniciales de la LCS parece reforzar la *autoimagen* y *competencias profesionales* (Bolívar, 2006) de los participantes. Finalmente, pareciera notarse que se marca un cambio en la comunidad de práctica (Wenger, 1998; Beauchamp y Thomas, 2018), los participantes ahora se encuentran en las dinámicas propias de la LCS, lo que puede promover el desarrollo de nuevas capacidades y aprendizajes significativos sobre el contexto y la identidad, pero también, puede plantear cuestionamientos y reposicionamientos, tal vez por esto sea que la tensión de identidad docente más frecuente en este momento sean las *dudas por la profesión* (Pillen et al., 2012).

Experiencias durante la formación inicial

Durante la formación inicial pareciera ser que los tres participantes tienen la posibilidad de clarificar aspectos sobre la labor docente, alimentando de forma positiva el *grado de*

satisfacción con la profesión (Bolívar, 2006). Samuel indica que los profesores lo “aterrizaron” (S1, p. 3) sobre la realidad de la docencia. Dahiana señala profesores que le ayudaron a ver “una escuela de carne y hueso” (D1, p. 5). Cristian expresa que las prácticas pedagógicas de la LCS le permitieron “vislumbrar cómo iba a ser a grandes rasgos la futura experiencia” (C1. p. 4). De esta manera, los participantes también parecen destacar la importancia de los profesores de la LCS en su formación y en su percepción sobre la profesión, movilizando la *autoimagen* (Bolívar, 2006): “construí muchas expectativas también de base de profesores” (S1, p. 3); “intentó, a través de esas frases, (...) mostrarme una escuela de carne y hueso, que luego comprobé que esa es la práctica” (D1, p. 5); “fueron llegando profesores, fueron llegando lecturas, fui cogiendo la dinámica del estudio” (C1. p. 3).

Otra experiencia valorada positivamente por los participantes durante su formación inicial, y que parece tener relación con la clarificación de aspectos de la labor docente -al reconocer de primera mano aspectos del territorio vistos en cursos teóricos-, fueron las salidas de campo. Samuel menciona que le ayudaron a “aterrizar en esa realidad” (S1, p. 10), mientras que Dahiana las describe como “una visión integral de las cosas” (D1, p. 5), y Cristian expresa que le permitieron conocer “esa otra Colombia” (C1. p. 5).

También hay que decir que en los participantes parece existir una preocupación e interés por el *dominio de contenidos* (Canelo, 2020; Del Mastro y Monereo, 2014), así como de autoidentificación con los saberes de las ciencias sociales, movilizando las *competencias profesionales* (Bolívar, 2006): Samuel demuestra su gusto por los contenidos disciplinares: “Cada vez más me gustaban las áreas, los contenidos” (S1, p. 3); Dahiana destaca el aporte de los semilleros de investigación, así como la importancia del saber específico: “porque no es simplemente querer ser maestro, es también identificarse con el saber que vas a enseñar” (D1, p. 4); Cristian enfatiza en su interés por lo teórico y académico: “también teníamos que formarnos en otros aspectos de las ciencias sociales o de la pedagogía que no nos llevaran directamente al aula” (C1. p. 4). De esta manera, se podría indicar que los contenidos específicos de las ciencias sociales parecieran ser elementos esenciales en la construcción identitaria de los participantes, y que, además, los participantes parecen sentir agradecimiento y cierto grado de dominio en el aspecto conceptual.

Sobre las estrategias de afrontamiento en los IC, Samuel, Dahiana y Cristian parecen compartir aquellas basadas en la *autoevaluación* y la reflexión continua (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014). Adicionalmente, parece ser que los participantes, en general, comienzan a utilizar esta estrategia en el momento de la transición hacia el ingreso de la LCS de la UdeA, para luego, de forma gradual, intensificar su uso hasta llegar a las primeras

experiencias laborales. Tal vez esto se podría conectar con los propósitos del perfil del proyecto de formación de la LCS, donde se indica el fomento de licenciados que: “a partir de la reflexión crítica de sus propias prácticas, produce conocimiento en la vía de cualificar la profesión docente y dignificar el oficio de maestro” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p. 15-16).

Ahora bien, puede notarse que, tanto en Dahiana como en Cristian, pareciera surgir una aparente desconexión entre la teoría y la práctica en su formación inicial. En este punto Dahiana siente que le faltó “la parte práctica del maestro en el aula, ese encuentro cara a cara, esa cosa que no se puede coger sino cuando usted está ahí” (D1, p. 5), mientras que Cristian sugiere que deberían existir más cursos que vinculen al estudiante con la escuela. A este respecto, se ha nombrado de forma contingente este asunto como una tensión de identidad *-práctica vs. teoría-*, ya que no se encontró dentro de la bibliografía consultada, y parece generar desequilibrios frente a la expectativa del participante que espera una coherencia entre su formación inicial y la realidad laboral, pero cuando se enfrenta a la escuela parecieran existir inconsistencias. También hay que decir que Samuel no parece hacer mención sobre este asunto, sin embargo, esto puede deberse a que dicho participante cursó cinco veces consecutivas las prácticas pedagógicas referentes a la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, de allí que Samuel pudiera sentir que tuvo una experiencia formativa en la escuela más intensa que los demás participantes.

Sobre este asunto, en el estudio de Darouech (2021), se indica que aunque los estudiantes egresados, en general, tienen una valoración positiva con respecto a la formación inicial recibida -en el programa de Didáctica de las Ciencias Sociales en España-, estos también manifiestan que los aprendizajes son mayoritariamente teóricos; de manera que el autor recomienda girar hacia una formación más práctica que se vincule con la realidad del aula, agregando coherencia entre lo que el profesorado en formación cree que va a hacer con lo que realmente hace. De esta manera se puede influir “significativamente en el alumnado, dotándoles no solo de seguridad y estrategias para trasladar estos enfoques a sus futuras aulas, sino también, para procurar cambios en sus concepciones epistemológicas acerca del conocimiento social, cómo enseñarlo y sus finalidades” (Darouech, 2021, p. 67).

Con lo dicho hasta el momento, pareciera ser que la LCS guarda vínculos de colaboración con los centros educativos de práctica marcados por un modelo de yuxtaposición (Vaillant y Marcelo, 2001), el cual se correspondería con una forma de aprender a enseñar que parte de la observación e imitación, de esta manera, la organización curricular comenzaría con la teoría para luego ser aplicada. Esto también parece conectarse con un modelo tradicional de formación del profesorado denominado por Korthagen (2010) como de la teoría a la práctica o

enfoque deductivo. A este respecto, el estudio de Villegas (2018) concluye que, la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la UdeA, está relacionado con el modelo de yuxtaposición.

Por otro lado, hay que decir que Samuel pareciera experimentar de forma más intensa las dificultades emocionales y la duda inicial sobre su capacidad para ser docente, algo que no se mencionó con tanta intensidad en los relatos de Dahiana y Cristian. Esto pareciera relacionarse, según los análisis realizados, con tensiones constantes por parte de Samuel donde interpela constantemente su nivel de competencia y capacidad para ser docente *-incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012)-; estudios como el de He et al. (2022), ponen de manifiesto la importancia del trabajo emocional para contribuir con equilibrios y con una identidad motivada, en medio de una profesión con altas tasas de agotamiento.

Experiencias durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial

Según lo analizado, podría indicarse que, en los tres participantes, parece presentarse un aumento sustancial de las situaciones críticas que tensionan la IPD de los participantes. En este sentido, es posible encontrar que los tres participantes reportaron, de forma reiterada, IC relacionados con el *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014), de esta manera, se cuestionan, valoran y obtienen aprendizajes acerca de los recursos propios para orientar las clases y la enseñanza. Sobre esto Samuel señala que: “cómo va a tratar de mediar la ausencia de conocimientos previos con el hecho de empezar con contenidos que ellos todavía no habían abordado” (S1, p. 8); por su parte Dahiana advierte: “en esa práctica aprendí una magia, (...), que no todos los profes tienen, y es coger el tema y lo sepa traducir al otro a través de un montón de recursos” (D1, p. 9); mientras que Cristian señala: “No sé si denominarlo como ansiedad, pero sí la expectativa que tenía frente a la orientación de las clases, la preparación de las mismas” (C1. p. 7).

Por otro lado, Samuel y Cristian reportan IC relacionados con la *gestión de grupos*, el *dominio de contenidos* y la *comprensión de los alumnos* (Bilbao y Monereo, 2011; Del Mastro y Monereo, 2014). También hay que decir que Samuel parece experimentar una cantidad mayor de IC en relación con los demás participantes, por ejemplo, aquellos que tienen que ver con las *relaciones interpersonales de los alumnos* (Del Mastro y Monereo, 2014); esto podría guardar relación con que Samuel realizó, cinco veces, el curso de la práctica pedagógica relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela en el quinto semestre.

También hay que decir que, al parecer, para los tres participantes la práctica pedagógica involucró variados sentimientos y actitudes, a saber: expectativa, ansiedad, temor entre otras.

Estudios como el de He et al. (2022), indican que los estudiantes que pasan por el prácticum, suelen experimentar situaciones desequilibrantes y luchas internas, de allí la importancia de atender, desde la formación inicial, estas emociones y actitudes en clave de identidad profesional, de manera que se posibiliten condiciones para motivar y continuar con los procesos. A pesar de las dificultades suscitadas, los participantes expresan que las prácticas pedagógicas tempranas contribuyeron con la adquisición de mayor confianza y seguridad para afrontar las prácticas profesionales de los últimos semestres, es así como los tres entrevistados reportan, de forma recurrente, la movilización de los componentes identitarios relacionados con la *autoimagen* y las *competencias profesionales* (Bolívar, 2006).

En contraste con lo anterior, el estudio de Villegas (2018), señala que los componentes identitarios más recurrentes fueron el *reconocimiento social*, la *autoimagen* y las *expectativas de futuro en la profesión*; esto podría relacionarse con que los participantes de dicho estudio, fueron maestros en formación de un programa de licenciatura con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental de la UdeA, que se encontraban en las prácticas pedagógicas de los últimos semestres, mientras que, en el presente estudio, los participantes son profesores principiantes que ya se encuentran laborando y rememoran su experiencia. No obstante, parece existir una similitud en señalar que la *autoimagen* es un rasgo esencial, ya que contribuye con la construcción de una imagen coherente de sí mismo como docente en relación con su contexto y relaciones sociales.

Retomando el orden de ideas, otro aspecto recurrente en este momento de la trayectoria biográfica, es la utilización de la estrategia de afrontamiento que tiene que ver con la *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), aquí los tres participantes utilizan en repetidas ocasiones dicha estrategia, lo que parece contribuir con la reflexión propia y detallada para lograr conseguir cambios en las situaciones críticas, incluso, en la IPD.

Otro asunto a destacar es la experimentación reiterada de la tensión de la identidad docente: *incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012), la cual remite al sentimiento de los participantes de incompetencia frente a variadas situaciones, así como la apreciación de que aún les queda mucho por aprender. Esto parece concordar con lo reportado en el estudio de Canelo (2020), donde la TI: *incompetente vs. experto*, fue la más frecuente que muestran los estudiantes de magisterio en sus prácticas formativas. Esto podría señalar que el contexto de las prácticas pedagógicas de la formación inicial, puede suponer desafíos para el estudiante al implicarse en el rol del docente. Esta tensión parece ser bastante influyente para la construcción de identidad profesional (Lamote y Engels, 2010).

Es de importancia señalar que Samuel y Cristian reportan tensiones relacionadas con el trato hacia sus estudiantes *-tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz* (Pillen et al., 2012)-, de manera que demuestran preocupación acerca de la valoración del trato que deben tener hacia los alumnos. Ahora bien, tanto Samuel como Dahiana, mencionan tensiones de identidad relacionadas con *actitudes contradictorias* (Pillen et al., 2012), donde tienen diferencias con los actores involucrados en las prácticas pedagógicas, en el caso de Samuel fueron problemas de coordinación con el centro de prácticas para dar inicio, e incluso, reporta tensiones de *orientaciones conflictivas* (Pillen et al., 2012) debido a las diferencias con un profesor cooperador del centro de prácticas; en el caso de Dahiana, tuvo que ver con las orientaciones recibidas por un profesor asesor de las prácticas pedagógicas, donde la participante manifestó poca pertinencia para su formación. En este sentido, y de acuerdo con Canelo (2020), es menester prestar atención a situaciones que puedan surgir durante la formación inicial, revisar el perfil de los actores implicados -asesores, cooperadores- Darouech (2021), y en especial, en los cursos del prácticum, ya que esto podría “reproducir prácticas gastadas y descontextualizadas que son heredadas de los más experimentados, las cuales producen una aparente estabilidad que obstaculiza poder avanzar hacia procesos reflexivos conscientes, intencionados y situados” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 120).

Según los análisis realizados, se podría decir que pareciera ser que las prácticas pedagógicas de la LCS parecen apuntar más hacia estancias cortas, que a procesos largos e intensivos que reflejen un inicio en la socialización e inserción profesional del futuro docente. Esto último es a lo que Tejada (2020) denominaría como prácticum, y Villa y Galindo (2019) como el tercer eje problémico de las prácticas pedagógicas en la Facultad de Educación de la UdeA -prácticas profesionales-. Adicionalmente, no parece ser claro que en estas prácticas profesionales, según los participantes entrevistados y los análisis realizados, se presente una consolidación de procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y producción de saberes, o incluso, una proyección a la comunidad en el marco de la profesión (Villa y Galindo, 2019), incluso, cuando la práctica pedagógica de la LCS más nombrada por los participantes es la del quinto semestre, relacionada con la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. A este respecto, se debe aclarar que también hay que tener en cuenta que los participantes pudieron ver afectados sus periodos de prácticas profesionales por el periodo de cuarentenas, en especial Samuel y Cristian.

Transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales

En este punto, los incidentes críticos con mayor reporte por parte de los tres participantes están relacionados con el *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014), por ejemplo, Samuel encuentra dificultades sobre: “cómo tratar de aterrizar todo eso en la realidad en la que uno vive” (S1, p. 5); por su parte, Dahiana manifiesta lo siguiente: “pero cuando usted la va hacer en serio, parece que se le vuelve todo un caos” (D1, p. 7); Cristian indica que: “Para mí esta es la clave, una buena preparación lo cualifica a uno como un profesional, y le da sentido a lo que usted hace, a lo que usted es y le da valor, y los estudiantes identifican eso” (C1. p. 15). Lo anterior pudiera relacionarse con la necesidad que tienen los participantes de afrontar la realidad escolar, donde muchos de los incidentes pueden estar relacionados con las formas y recursos para conducir los grupos, sobre todo, ahora que los participantes se enfrentan como profesionales no guiados al quehacer docente. Estudios como el de Canelo (2020), reportan que cuando los estudiantes del prácticum se enfrentan a las aulas de clase, buena parte de los incidentes se relaciona con la metodología de enseñanza y aprendizaje.

Así también, los participantes utilizan principalmente estrategias de afrontamiento en los IC que tienen que ver con la *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), lo que parece revelar un alto grado de reflexividad por parte de los participantes, incluso, Samuel también menciona, en menor medida, el uso de estrategias de *heteroevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014) al contrastar sus reflexiones con las suscitadas por los profesores de la LCS.

Acercas de las tensiones de la identidad docente es posible visualizar que los tres participantes, de forma reiterativa, hacen alusión a la TI *incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012), allí se muestran con dudas frente a su sentimiento de competencia, tal vez sea por esto que manifiestan lo mucho que tienen por aprender, incluso, cuando ya deben asumir la responsabilidad de la docencia como profesionales autónomos (Beauchamp y Thomas, 2018; Nickel y Crosby, 2021). Lo dicho, parece tener incidencia en que los participantes comienzan a verse a sí mismos como docentes, a reconocer y poner en juego las habilidades que cada uno ha adquirido; de esta manera, pareciera percibirse que los tres participantes mostraran una dinamización en su *autoimagen y competencias profesionales* (Bolívar, 2006).

Durante las primeras experiencias laborales

Este se convierte en un punto donde los participantes experimentaron un aumento significativo de situaciones críticas y tensionantes. En este sentido, Samuel manifiesta que ante

las dificultades encontradas: “otra persona hasta quizás hubiera renunciado” (S1, p. 19); Dahiana expresa que durante las primeras experiencias laborales es: “usted ahí tirado al charco” (D1, p. 10); Cristian lo señala como: “un choque bastante interesante” (C1, p. 11). Frente a esto, autores como Veenman (1984) señalan el llamado *choque con la realidad*, para hacer alusión a las dificultades e intensidad en los primeros años de la docencia. Sobre esto, autores como Farrell (2016) hacen hincapié en la cantidad de dificultades y de experiencias desalentadoras que enfrenta el profesorado principiante al encontrarse con la realidad escolar, esto podría generar una carga emocional, donde si no existen mecanismos de reflexión y acompañamiento, el profesor puede desmotivarse, e incluso abandonar la profesión.

Para comenzar, y siguiendo a Del Mastro y Monereo (2014) y a Bilbao y Monereo (2011), se nota que los tres participantes experimentan IC relacionados con la *gestión de grupos* y la *comprensión de los alumnos*, reportando problemas de organización propios del contexto de aula y preocupación por los requerimientos de aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo, la disposición de recursos, los horarios y el relacionamiento con los estudiantes en la clase para responder a sus inquietudes; por otro lado, Samuel y Cristian reportan varios IC vinculados con el *dominio metodológico*, donde los participantes parecen experimentar dificultades en cuanto a los recursos con los que cuentan para conducir la clase, tal vez Dahiana no reporta este tipo de IC en este momento, ya que, durante la transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales, lo manifestó de forma reiterada; Sin embargo, Dahiana y Cristian expresan preocupaciones frente al *dominio de contenidos*, sintiendo insuficiencias y posibilidades de mejora en cuanto a los conocimientos específicos de las ciencias sociales; otros IC reportados por Dahiana y Cristian, tendrían que ver con el *dominio evaluativo*, donde los participantes expresan dificultades a la hora de valorar y evaluar las actividades de sus alumnos.

Lo encontrado parece concordar con estudios como el de Jiménez y Angulo (2008), que exponen que las dificultades más frecuentes con las que suelen enfrentarse los principiantes serían: “la indisciplina, la falta de motivación de los/as estudiantes y los problemas con la planeación de las clases” (p. 208). Por su parte Jiménez et al. (2018) señalan que los problemas usuales serían: el manejo del grupo y el control de la disciplina, el manejo de estudiantes con necesidades educativas especiales -solo fue reportado por Samuel-, los inconvenientes con la planeación, el manejo del tiempo y la evaluación.

Ahora bien, sobre las estrategias de afrontamiento en IC, hay que decir que los tres participantes acuden reiteradamente a evaluación y *autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), de manera que se continúa percibiendo un proceso de reflexión reposado

sobre los IC. En otros estudios como el de Canelo (2020), se aprecia un predominio de *estrategias de decisión y resolución* al afrontar los IC; quizá la diferencia en los resultados puede deberse a que los análisis allí se realizan en estudiantes universitarios en España, de 3º y 4º curso, del grado de Educación Primaria que realizan el prácticum, por ello, los estudiantes pueden optar por *estrategias de resolución* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), ya que estas son respuestas que actúan de forma directa sobre los IC y las decisiones allí parecen requerir de mayor agilidad.

En contraste con lo anterior, en el presente estudio los participantes son profesores ya graduados que están en sus primeras experiencias laborales, tal vez por ello, y en el ejercicio de rememoración de las experiencias, se nota una evaluación reflexiva, detallada y reposada, además de que están en un espacio y tiempo posterior a la ocurrencia de los IC, lo que parece concordar con lo expuesto por Badia y Monereo (2013) y Monereo et al. (2014). Estudios como el de Robinson (2019) exponen que, al no contar con las competencias requeridas para el quehacer docente en la realidad escolar, los principiantes hacen uso de los centros educativos para continuar con su formación más práctica y experiencial, allí deben utilizar la reflexión y los aprendizajes de sus experiencias para desarrollar las competencias necesarias: “En falta con muchas cosas, conceptuales, pero más que todo, actitudinales y procedimentales, creo que eso sí se va logrando con la experiencia” (D1, p. 21). También es de tener en cuenta que los propósitos para el perfil del licenciado, según el proyecto de formación de la LCS, están en coherencia con: “la reflexión crítica de sus propias prácticas” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p. 15).

La tensión *incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012) se presenta de forma reiterativa en este punto, y es reportada por los tres participantes, esto puede remitir a la alta cantidad de situaciones y dificultades que experimentan los participantes en comparación con anteriores momentos de la trayectoria biográfica. Canelo (2020), señala que esta tensión se encuentra relacionada con la percepción de autoeficacia, convirtiéndola en un factor importante e influyente para el proceso de aprendizaje y de construcción de la identidad profesional (Lamote y Engels, 2010). Estudios como el de Pillen et al. (2012) corroboran que esta tensión suele ser frecuente durante los primeros años de la profesión. Sobre este asunto, podría indicarse que las primeras experiencias laborales parecen estar caracterizadas por un proceso de aprendizaje intenso, en ocasiones de tipo ensayo y error, de sobrevivencia y de primacía del valor de lo práctico (Veenman, 1984; Farrell, 2016). Tal vez sea por esto que el participante Cristian nuevamente sitúe sobre la mesa la tensión referida a la *práctica vs. teoría*, poniendo de

manifiesto una posible desconexión entre la formación inicial y el quehacer docente en la escuela.

Otra TI expresada en varias ocasiones por los tres participantes es la de: *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz* (Pillen et al., 2012), allí se ponen de manifiesto variados sentimientos y actitudes respecto al trato con los estudiantes, por ejemplo, los participantes demuestran interés por los problemas de los alumnos, por rescatar la importancia de los intereses de ellos y valorarlos de una forma más completa. A este respecto Samuel indica: “yo siento amor por esas personas, (...), de reconocer que ellos también son seres humanos, (...), entonces yo como voy a tratar de llevar algo bueno para ellos, algo que los motive” (S1, p. 17); por su parte, Dahiana expresa que: “ya le doy más importancia a lo que siento yo, a lo que sienten mis estudiantes, (...), comprender esa importancia de ese sujeto que tengo al frente” (D1, p. 18); Cristian manifiesta lo siguiente: “Acercarme a ese tipo de problemáticas (...), que resultan siendo significativas para ellas en la relación con el profesor, (...), cuando le di valor, (...), se convirtió en una posibilidad, porque ahí empecé a reconocer al otro como sujeto del saber” (C1. p. 13).

Lo anterior resulta de interés cuando se mira el perfil proyectado en el proyecto de formación de la LCS de la UdeA: “Un maestro de humanidad que concibe la educación como acontecimiento ético” (Licenciatura en Ciencias Sociales, 2017, p. 15). De esta manera, pareciera que puede existir cierta coherencia entre lo expuesto por el proyecto formativo de la LCS con las narrativas de los participantes, al querer darle un reconocimiento a ese otro - estudiante- humano, sujeto de importancia y de saber. En este sentido, otra tensión percibida - *orientaciones conflictivas* (Pillen et al., 2012)-, tanto por Samuel como por Cristian, parece rescatar nuevamente esa voz del estudiante y la voz propia del docente, donde ambos participantes difieren de las orientaciones institucionales respecto al trato con los estudiantes y consigo mismo: “por eso me gané un problema con una coordinadora, (...), dice que él no tiene las capacidades para ser un representante estudiantil” (S1, p. 17); “con pesar mío, las hice a medias, y es precisamente porque no tenía otra posibilidad, tenía que dar resultados, digo muy parecido al asunto de la producción” (C1. p. 14).

Así también, pareciera ser que la estrategia más utilizada, por los tres participantes, para insertarse en las dinámicas propias de sus contextos, estuvieran relacionadas con la *sumisión estratégica* (Lacey, 1977, como se citó en Marcelo, 1999, p. 107), donde los participantes asumen algunos de los valores y concepciones de aquellos que representan la autoridad para adaptarse a sus entornos escolares, aunque con reservas -y en ocasiones, causando algún tipo de conflicto-; de esta manera puede notarse en Dahiana cuando uno de sus compañeros la

interpela sobre el uniforme: “si a usted no le han dicho nada, usted no me lo diga a mí, si el directivo me lo va a decir a mí, pues que me lo diga, yo ya le diré mis razones” (D1, p. 12).

Por otro lado, Samuel y Cristian parecen experimentar las tensiones: *enseñar vs. otras tareas y vida privada vs. trabajo* (Pillen et al., 2012). Sobre estos aspectos, ambos participantes se refieren a la densa carga laboral y funciones que deben cumplir, de allí parecen encontrar dificultades e inconformidades para desarrollar sus clases, así como encontrar equilibrios para compaginar su vida privada y laboral. Para ilustrar, Samuel se refiere a lo siguiente: “el ámbito privado es demasiado complejo, jornadas extensas, exigencias que son un poquito salidas de lo que uno tenía también esa expectativa” (S1, p. 11); Cristian sobre querer darle más calidad a sus clases indica que: “Entonces claro además de que yo llegaba a trabajar a la casa, llegaba a evaluar, a preparar, a pesar de ello yo no quedaba con el tiempo suficiente para realizarlo” (C1, p. 13). Estudios como el de Farrell (2016) dan cuenta de estos asuntos, donde los profesores principiantes se enfrentan a numerosas listas de tareas en contextos con altas cargas laborales.

Por su parte, Samuel y Dahiana ponen de manifiesto la tensión: *acompañado vs. solo*, una TI que Samuel había manifestado desde las prácticas pedagógicas de la formación inicial, que no se encontró en la bibliografía consultada y que apunta hacia la experimentación de la soledad frente a la expectativa de recibir acompañamiento. Sobre este asunto, autores como Valli (1992) reportan que la soledad es uno de los principales problemas a los cuales se enfrentan los profesores principiantes. De la siguiente manera parecen expresarlo Samuel y Dahiana respectivamente: “y lo que me ha tocado es que solo, o sea, ni siquiera he tenido la oportunidad de tener un docente de ciencias sociales al lado, de otro grado, que me diga apóyate de esto” (S1, p. 11); “ya no como acompañante de ningún profesor, sino usted ahí tirado al charco” (D1, p. 10).

Finalmente, y siguiendo a Bolívar (2006), es de notar que los tres participantes, de forma constante, parecen movilizar los componentes identitarios de la *autoimagen*, el *grado de satisfacción con la profesión*, las *relaciones sociales en el centro de trabajo*, la *actitud ante el cambio* y las *competencias profesionales*. Sin embargo, hay que decir que, aunque los participantes pueden compartir ciertas experiencias que parecen movilizar la IPD, también se notan rasgos particulares.

Siguiendo los estudios de Canelo (2020), podría decirse que, tanto Samuel como Cristian, parecen relacionarse con posiciones identitarias más inclinadas hacia: *Yo como maestro experto en métodos*, seguido por la de: *Yo como maestro guía – transmisor de contenidos*; esto, debido a que los participantes tuvieron, de forma reiterativa durante la generalidad de sus trayectorias biográficas, IC relacionados con el *dominio metodológico*

seguido por el *dominio de contenidos*; esto pareciera vincularse con la experiencia que ambos participantes tuvieron en el curso de prácticas pedagógicas del quinto semestre denominado enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, ya que desde allí, los participantes reportan relaciones particulares con lo metodológico. Por ejemplo, Samuel sobre este curso señala que: “había hecho las cinco veces ahí en proyecto 5, yo ya sabía a qué me iba a enfrentar” (S1, p. 8); al preguntarle a Cristian sobre el momento en que se comenzó a sentir como maestro, este reporta que: “después de terminar el quinto proyecto. Ahí tuve mi primera experiencia como tal enseñando ciencias sociales. (...), ahí me midieron el aceite” (C1, p. 6).

Por su parte, Dahiana pareciera relacionarse más con las posiciones identitarias: *Yo como maestro guía – transmisor de contenidos*, seguido por: *Yo como maestro experto en métodos* (Canelo, 2020), lo que podría deberse a que la participante no pareció reflejar, en sus narrativas, un paso tan significativo como los demás participantes durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial, pero sí reflejó unas particulares fijaciones por el saber conceptual.

Sobre lo anterior, hay que decir que en el estudio de Canelo (2020) se reportaron con mayor porcentaje posiciones identitarias que tienen que ver con el *Yo como maestro gestor*, seguido por el *Yo como modelo de maestro*, mientras que las posiciones identitarias: *Yo como maestro experto en métodos* y *Yo como maestro guía – transmisor de contenidos* fueron las menos reportadas. Estas diferencias podrían deberse, como se ha dicho anteriormente, a que el estudio de Canelo (2020) se enfoca en estudiantes universitarios en España, de 3° y 4° curso, que están realizando el prácticum, debido al momento en el que se encuentran, los participantes allí pueden darle mayor importancia a IC que tiene que ver con las *relaciones interpersonales de los alumnos*, así como a las *conductas* de los mismos, lo cual arroja la mayor frecuencia de las posiciones identitarias mencionadas.

Expectativas de futuro

Durante los momentos en los cuales los participantes manifestaron sus expectativas hacia futuro, se pudo notar que los tres parecieron tener sentimientos y actitudes positivas hacia la profesión docente, tal vez por esto puede ser que todos a futuro se visualizan como profesores, a su vez, esto pareciera alimentar un ciclo que contribuye con los niveles emocionales de compromiso y motivación (Bolívar, 2006). Autores como Vaillant y Marcelo (2021), han manifestado que, para la formación de maestros, la valoración de la dimensión socioemocional del quehacer docente resulta importante. Otros estudios reportan la importancia de las emociones para la construcción de una identidad profesional que contribuya con la motivación,

la eficacia y el bienestar docente (Vähäsantanen y Hämäläinen, 2019; Akkerman y Meijer, 2011; Kira y Balkin, 2014; He et al., 2022). Es de mencionar que, mientras los participantes exponen sus expectativas a futuro, no señalan IC o TI de forma significativa, lo cual podría señalar una mayor consolidación en la IPD, así como una mayor confianza en su quehacer docente.

Ahora bien, hay que decir que cuando los tres participantes se visualizan a futuro como profesores, así como en repetidas ocasiones durante la conversación, pareciera existir un asunto relacionado con la vocación que va más allá de los límites de la presente investigación. Por ejemplo, una de las maneras como lo pareciera expresar Samuel es la siguiente: “yo sí tengo esa aspiración y es como la meta que más quiero y lo que deseo con todo mi corazón, que ojalá nunca se me vaya a ir, es el amor” (S1, p. 23); por su parte, Dahiana indica que: “te digo que nací para esto por una anécdota muy particular” (D1, p. 17); Cristian, aunque señala que no cree en la vocación, narra elementos como el siguiente: “desde que me convencí, sí me han dado ganas de estudiar otras cosas, pero básicamente para seguir formándome como docente” (C1, p. 9). Tal vez esto puede encaminar futuras líneas de investigación en beneficio de mejorar los programas de formación para el profesorado.

Las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante

Según los análisis realizados, parecieran emerger ciertos vínculos, en relación con la identidad, entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales de los profesores principiantes. Inicialmente, es posible observar un aumento significativo de situaciones críticas que parecen tensionar la IPD en ambos momentos, es el caso del IC *dominio metodológico* (Del Mastro y Monereo, 2014), el cual es recurrente en los participantes, tanto en las prácticas pedagógicas de la LCS como en las primeras experiencias laborales. De esta manera, los participantes experimentan, con mayor intensidad, dificultades y valoran los recursos propios para orientar las clases. Cabe aclarar que Dahiana durante sus primeras experiencias laborales no reportó este IC, tal vez esto se deba a que, la participante, reportó estos IC en el momento de la transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales.

Casos parecidos al anterior, donde, de forma general, los participantes experimentan situaciones críticas comunes, tiene que ver con la *gestión de grupos* (Del Mastro y Monereo, 2014) -no reportado por Dahiana en las prácticas pedagógicas de la LCS-. Allí los participantes manifiestan variadas situaciones que generan dificultades en cuanto aspectos organizativos

propios del aula, y que deben ser resueltos por el docente. Así también, se encuentra que los IC relacionados con la *comprensión de los alumnos* (Bilbao y Monereo, 2011) parecen haber sido relevantes para Samuel y Cristian durante las prácticas pedagógicas de la LCS, sin embargo, durante las primeras experiencias laborales este tipo de IC son experimentados por los tres participantes.

Ahora bien, siguiendo a Del Mastro y Monereo (2014), es de notar que IC vinculados con el *dominio evaluativo* son experimentados por Dahiana y Cristian solo durante las primeras experiencias laborales; los IC: *relaciones interpersonales de los alumnos*, son reportados por Samuel en las prácticas pedagógicas de la LCS, mientras que, durante las primeras experiencias laborales, lo reportan Cristian y Samuel.

Por otro lado, sobre las estrategias de afrontamiento en los incidentes críticos, no parecieran emerger conexiones particulares entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales del profesor principiante, toda vez que las diferentes estrategias, se presentan de forma indistinta durante las trayectorias biográficas de los participantes. Sin embargo, cabe aclarar que la estrategia más frecuente: *evaluación y autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), presenta una emergencia e intensificación gradual en los participantes a partir de la transición para ingresar en la LCS de la UdeA, para luego consolidarse durante las primeras experiencias laborales.

Frente a las tensiones de la identidad docente y siguiendo a Pillen et al. (2012), es posible advertir que la TI: *incompetente vs. experto*, es predominante en ambos momentos para los participantes, aunque se intensifica al acercarse a las primeras experiencias laborales, sin embargo, en el caso de Dahiana y Cristian comienzan a experimentarla a partir de las prácticas pedagógicas, mientras que Samuel la parece experimentar desde el inicio de la formación inicial; por otro lado la TI: *tratar globalmente al alumno vs. tratarlo como aprendiz*, es experimentada por Samuel y Cristian en las prácticas pedagógicas de la formación inicial, para luego intensificarse durante las primeras experiencias laborales, por su parte, Dahiana solo la experimenta en sus primeras experiencias laborales. Otras tensiones como *orientaciones conflictivas*, son mayormente experimentadas durante las experiencias laborales, aunque Samuel las experimenta también durante las prácticas pedagógicas; por su parte las TI: *enseñar vs. otras tareas y vida privada vs. trabajo*, solo son experimentadas durante las primeras experiencias laborales por Samuel y Cristian.

En este orden de ideas, aunque puede ser usual que exista una mayor cantidad de IC y TI durante las primeras experiencias laborales, toda vez que es el contexto real del quehacer docente (Veenman, 1984; Farrell, 2016), resulta interesante notar que la variedad nominal de

estas situaciones, en general, también parece ser mayor en las primeras experiencias laborales, cuando se esperaría que las prácticas pedagógicas de la formación inicial, aunque siendo menos intensas que las primeras experiencias laborales, sirvieran como interconexión de la práctica advirtiendo de mayor variedad y gama de situaciones de la práctica docente. Sin embargo, atendiendo a lo dicho por Vaillant y Marcelo (2001), es entendible que las prácticas al ser “una simulación de la práctica” (p. 47), no generen el conocimiento propio del quehacer docente. No obstante, según lo dicho y de forma general, las prácticas pedagógicas de la LCS de la UdeA parecieran ofrecer ciertos elementos característicos y distintivos que podrían conectarse con las primeras experiencias laborales, tales son los casos de los IC *dominio metodológico, gestión de grupos y comprensión de los alumnos* (Del Mastro y Monereo, 2014; Bilbao y Monereo, 2011), o las TI *incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012).

Por su parte, los componentes de la identidad docente (Bolívar, 2006) parecen complejizarse de forma gradual a partir de una base centrada en la *autoimagen* y las *competencias profesionales*, para luego culminar, en las primeras experiencias laborales, con una base mucho mayor que incluye: el *grado de satisfacción con la profesión*, las *relaciones sociales en el centro de trabajo*, la *actitud ante el cambio* y las *expectativas de futuro en la profesión*.

Conclusiones

Luego de analizar los resultados, a continuación, se exponen las conclusiones alcanzadas respondiendo a los objetivos de investigación, adicionalmente, se pone de manifiesto las aportaciones teóricas y metodológicas, así como las limitaciones del trabajo investigativo.

El estudio de la construcción de la identidad profesional docente desde la perspectiva del profesor principiante, arroja puntos de reflexión que pueden aportar a los programas de formación inicial, ya que son personas que han pasado por variados procesos y que se encuentran en un momento álgido de su carrera profesional. Además, fomentar procesos formativos que partan desde la perspectiva de la construcción de identidad profesional docente incluye reconocer y acompañar a los docentes dentro de su trayectoria vital, así como poner atención ante cuestiones desalentadoras como el agotamiento, la desmotivación o las crisis identitarias del profesorado (He et al., 2022; Farrell, 2016; Oviedo y Pastrana, 2014). Así también, es para destacar el valor que puede tener durante la formación inicial el desarrollo de competencias emocionales, como factor de resguardo y consolidación de la identidad profesional docente.

El planteamiento de los análisis y resultados por medio de la trayectoria biográfica de cada participante -análisis vertical-, así como de los análisis contrastados entre ellos -análisis horizontal-, proporciona una forma de organización que resulta pertinente para el enfoque biográfico-narrativo y los objetivos de investigación, toda vez que incentiva el establecer un reconocimiento, caracterización y discusión continua entre los variados elementos que van contribuyendo con la construcción de la IPD, en su relación con los momentos y espacios de interacción que se precisen.

La incorporación de elementos importantes en la construcción de la IPD -incidentes críticos (Canelo, 2020), estrategias de afrontamiento (Badía y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), tensiones de la identidad docente (Pillen et al., 2012, 2013) y los componentes de la identidad profesional (Bolívar, 2006)- contribuyó con la realización de un análisis que puede dar cuenta del desarrollo y construcción de la IPD en cada participante, así también, facilitó el reconocimiento de recurrencias, solapamientos, divergencias y caracterizaciones entre diferentes momentos de las trayectorias biográficas -como por ejemplo, entre las prácticas pedagógicas de la LCS de la UdeA y las primeras experiencias laborales-.

El contemplar la realización y análisis de trayectorias biográficas que abarquen varios momentos de vida de los participantes, plantea la emergencia de elementos de identidad docente

que no se encontraron en los sustentos teóricos consultados, es el caso de las posibles tensiones de identidad docente relacionadas con el sentimiento de soledad frente a la expectativa de estar acompañado -de forma contingente se le nombra como: *acompañado vs. solo*-, así como la expectativa de una formación integral que se enfrenta a la desvinculación de saberes en la formación inicial y/o desconexión entre la formación inicial y la realidad escolar -de forma contingente se le nombra como: *práctica vs. teoría*-. Es de aclarar que, teniendo en cuenta que el presente trabajo de investigación contempló un recorrido por la trayectoria biográfica de tres participantes, es menester ampliar las investigaciones para confrontar y validar estos posibles hallazgos.

Los análisis reflejan que, si bien hay experiencias comunes durante los momentos de la trayectoria biográfica, cada participante experimentó procesos diferenciados y específicos. Estas particularidades resaltan la importancia de considerar y rescatar, por medio del enfoque biográfico-narrativo, las experiencias de los participantes. También hay que decir que, durante las trayectorias biográficas de los participantes, los variados componentes de la identidad profesional docente expuestos por Bolívar (2006) se concentraron en mayor medida en la *autoimagen* y las *competencias profesionales*; mientras tanto, los incidentes críticos más frecuentes fueron los relacionados con el *dominio metodológico* seguido por el *dominio de contenidos* (Del Mastro y Monereo, 2014), denotando las principales preocupaciones y dificultades que los participantes enfrentan e intentan remediar a partir de las estrategias de afrontamiento; finalmente, la tensión de identidad más reportada fue la relacionada con el sentimiento de incompetencia frente a la expectativa de ser experto -*incompetente vs. experto* (Pillen et al., 2012)-, donde los participantes se cuestionan, valoran e intentan buscar equilibrios en términos de su competencia.

La identidad profesional docente es un proceso que se va negociando a partir de las variopintas experiencias experimentadas por los participantes, de manera que el sentido otorgado por cada participante a cada experiencia condiciona ese proceso (Vanegas y Fuentealba, 2019). Ahora bien, desde antes de ingresar a la formación inicial, los participantes denotan la dinamización de variados elementos de la identidad docente (Granados et al., 2017; Marcelo y Vaillant, 2013); en este sentido, los participantes muestran una movilización, que se intensifica gradualmente, de los componentes identitarios expuestos por Bolívar (2006), así como un aumento paulatino de la experimentación de IC, TI y utilización de estrategias de afrontamiento; estas orientaciones se intensifican cuando los participantes se enfrentan a la enseñanza en el aula de clase, allí tienen la posibilidad de reafirmar la expectativa de querer ser y continuar con la docencia, otorgando continuidad y coherencia a su identidad.

La emergencia intensificada de incidentes críticos y tensiones de identidad durante las prácticas pedagógicas de la LCS de la UdeA, así como en las primeras experiencias laborales, revelan el aporte de experiencias particulares que son fundamentales para los maestros en formación. Los análisis revelan que existen elementos identitarios que vinculan, con mayor claridad, los momentos específicos de la trayectoria biográfica de los participantes relacionados con las prácticas pedagógicas de la formación inicial y las primeras experiencias laborales, a saber: los incidentes relacionados con la metodología de enseñanza y aprendizaje, la preocupación por la comprensión de los estudiantes, la organización de las actividades y la gestión de grupos, así como tensiones identitarias relacionadas con el sentimiento de incompetencia, especialmente frente al trato que deben ofrecer hacia los alumnos. Sin embargo, hay elementos de identidad que son experimentados, en buena medida, al momento de las primeras experiencias laborales, sobre todo aquellos que tienen que ver con la carga laboral, dificultando las actividades de enseñanza y de compaginación con la vida personal. Esto genera inconsistencias que los principiantes deben negociar durante sus experiencias laborales, lo que sería de esperarse, ya que las prácticas pedagógicas son una simulación de la práctica (Vaillant y Marcelo, 2001).

Los análisis reflejan que la formación inicial de la LCS de la UdeA guarda conexiones significativas con un modelo de formación del profesorado tradicional o de la teoría a la práctica (Korthagen, 2010), por esto, la relación con los centros de práctica está relacionada, en buena medida, con el modelo de yuxtaposición (Vaillant y Marcelo, 2001), el cual parte de la teoría para luego ser aplicada en el centro de práctica; esto puede generar inconsistencias y desequilibrios entre las expectativas y la realidad laboral, algo reflejado en posibles tensiones emergentes como la de: *práctica vs. teoría*, así como en TI relacionadas con las diferencias y conflictos con los centros de práctica, profesores cooperadores de las escuelas y tutores de los cursos universitarios de prácticas. En este sentido, se considera fundamental continuar con las reflexiones sobre los propósitos de la formación inicial que permitan superar y mejorar los procesos educativos de los docentes en formación. Ahora bien, si sabemos que los procesos de las prácticas pedagógicas de la formación inicial generan IC y TI particulares, la promoción de mecanismos de reflexión “en, sobre y para la práctica permiten enfrentarlas” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 121).

La estrategia de afrontamiento en los IC más utilizada por los participantes fue la referida a: *evaluación y autoevaluación* (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014), esta presenta una emergencia e intensificación gradual en los participantes a partir de la transición para ingresar en la LCS de la UdeA, para luego consolidarse durante las primeras experiencias

laborales. Esta estrategia es de importancia, ya que contribuye con mecanismos de evaluación y reflexión más reposados en espacios diferentes y momentos posteriores a la ocurrencia de los IC, además, guarda relación con los cambios en los incidentes y en la identidad docente (Badia y Monereo, 2013; Monereo et al., 2014; Canelo, 2020), así como con el enfrentamiento de las tensiones (Vanegas y Fuentealba, 2019). Sin embargo, no parece clara la procedencia de estas estrategias y mecanismos, por ello continuar con investigaciones en esta posible línea de investigación para develar la naturaleza de estos mecanismos de evaluación y reflexión, podría tener resultados fructíferos para los programas de formación, ya que: “permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 119).

A medida que se realizan los análisis, se pudo notar que las situaciones desestabilizadoras o IC, normalmente se asociaron con tensiones de identidad docente y con estrategias de afrontamiento ante los IC. Lo anterior, guarda coherencia con lo expuesto por Canelo (2020) cuando manifiesta que “la situación desestabilizadora o no deseada será vivida finalmente cómo incidental o no en función de las tensiones que el sujeto sostiene en su plano psicológico” (p. 42). De esta manera, puede indicarse que las TI pueden ser experimentadas en relación con los IC, y esto a su vez, vincularse con estrategias de afrontamiento, lo cual pudiera plantear cuestiones abiertas para próximos trabajos de investigación, ya que en el presente estudio no se contempló analizar las relaciones y correlaciones que pueden existir entre estos elementos en específico.

Finalmente, quedan otras cuestiones que también pueden encaminar futuras investigaciones en beneficio de la mejora de los procesos formativos, por ejemplo, si el asunto vocacional es una cuestión que puede ser innata -como pareciera ser el caso de Dahiana-, si se construye en la escuela -haciendo alusión al caso de Samuel-, o se puede construir durante el paso por la formación inicial -Cristian-; así también, serían interesantes las preguntas sobre las relaciones que pueden haber entre la vocación con la misma identidad profesional docente y el quehacer docente, ¿se puede ser docente sin vocación?, incluso, si se podría hablar de una vocación docente, y cómo el género puede influir en esto.

Referencias bibliográficas

- Aarts, R., Kools, Q. y Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319.
- Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, 33-54. México: FCE.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós Mexicana SA. Distrito Federal, México.
- Álvarez-Medina, G. M., y Sánchez-Heredia, N. (2022). Revisión sistemática: identidad profesional en la formación docente durante los años 2018 al 2020. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 2406-2433.
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. *Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(e), 11-28 <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En: Loughran, J. y Hamilton, M. L. (eds.). *International Handbook of Teacher Education*, 487-522. Springer.
- Baca, I. G. (2022). Inicios en la docencia: algunas consideraciones al respecto. *Revista Científica De FAREM-Estelí*, 11(41), 42–59. <https://doi.org/10.5377/farem.v11i41.13885>
- Badia, A., y Monereo, C. (2013). *La perspectiva dialógica en la construcción de la identidad humana a lo largo de la vida. En el aprendizaje a lo largo de la vida* (Cap. 2), 75-130. L'aprenentatge al llarg de la vida. UOC.
- Baillauques, S. (2010). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 55-87). México: FCE.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Barnett, J. y Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*, 85(4), 426- 453.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2018). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 6-13. doi:10.1016/j.ijer.2011.04.003
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: Models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. DOI: 10.1080/13540602.2019.1542871

- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1). 135-151. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Boerr, I. (2018). Ensayo-Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38-56.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, (12), 13-30.
- Bolívar, A. (2016). Reconstruir la identidad profesional docente en la sociedad del conocimiento. En J. Valle, & J. Manso (Dir.) *La 'cuestión docente' nuevas perspectivas* (pp. 15-29). Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. FORCE, Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *In Forum: qualitative social research*, 6(1), 1-26.
- Canelo, J. (2020). *La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. (Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull).
- Canrinus, E.T.; Helms-Lorenz, M.; Beijaard, D.; Buitink, J.; Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *Eur. J. Psychol. Educ* 27, 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Consejo de la Facultad de Educación. (18 de septiembre de 2012). *Acuerdo 284, por el cual se deroga el Acuerdo 148 de 2004, y se define el Reglamento de Prácticas Académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes regionales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Correa, E., Gervais, C., Rittershausen, S. (2008). Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales [Hacia una conceptualización de la situación de práctica: exploraciones internacionales]. Montreal: Editions du CRP
- Darouech, S. (2021). La formación inicial en Didáctica de las Ciencias Sociales según el alumnado egresado. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (41), 57-72.
- Day, C., Stobat, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). *Variations on Teacher's Work, Lives and Effectiveness*. London: Department for Education and Skills, Research Report No. 743.

- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3-20.
- Echavarría, C. S., y Herrera, A. (2020). *Transformaciones curriculares en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia: implicaciones para la práctica pedagógica (2010-2019)*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/16626>
- Ewing, R. y Manuel, J. (2005). Retaining early career teachers in the profession: New teacher narratives. *Change: Transformations in Education*, 8(1), 1-16.
- Falcón, C. y Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Fernández, J. y Marrero, J.J. (2013). La estrategia del análisis teórico de la práctica de profesores de Secundaria en formación: los incidentes críticos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(4), 694-708. <https://doi.org/10498/15622>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117-127. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Fuertes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria*, 9(3), 237-258.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo editorial. Universidad Eafit. Medellín, Colombia.
- Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La Carreta Editores. Medellín.
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Granados, J., Tapia, A. M., y Fernández, J. (2017). La construcción de la identidad de los docentes noveles: un análisis desde las teorías apriorísticas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 163-178. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6746>
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <http://doi.org/10.1080/135406009028753401>
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista folios*, 44(1), 165-179.
- He, W., Tian, G., Li, Q., Liu, L. B., & Zhou, J. (2022). Examining the Relationships between Student Teacher Professional Identity Tensions and Motivation for Teaching: Mediating

- Role of Emotional Labor Strategies in China. *Sustainability*, 14(19), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su141912727>
- Hinojosa, C., Hurtado, M., y Magnere, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar. *Retos*, 38, 396–405. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- Huchim, D. & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Ed. Grao, Barcelona.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 7ma Edición. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Imbernón, F., & Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12.
- Jiménez, M. M., Cividini, M., Mejía, L. S., Morales, A., y Pino, M. A. (2018). *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: la inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Universidad de Antioquia. Colombia.
- Jiménez, M. M., Ramírez, N., Quiceno, Y., Pérez, M. A., Villegas, A. M., & Torres, A. M. (2017). *Compartiendo experiencias, construyendo identidad profesional docente*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/26369>
- Jiménez, M. M., y Angulo, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 207-218.
- Jiménez-Narváez, M. M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 53-66. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.287>
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. (Tesis de maestría).
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. En C. Craig y L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (pp. 273-291). Emerald Group Publishing Limited.
- Kennedy, M. (2016). Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/0022487115614617>
- Kira, M., & Balkin, D. B. (2014). Interactions between work and identities: Thriving, withering or redefining the self? *Human Resource Management Review*, 24, 131–143.
- Kolbe, T.J. (2014). *Perceptions of professional supports and early career teacher attrition* [PhD]. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/42/>

- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 20(1), 77.
- Lamote, C. y Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 19, 87-112.
- Licenciatura en Ciencias Sociales -LCS-. (2017). *Proyecto de Formación licenciatura en ciencias sociales*. Universidad de Antioquia.
- Licenciatura en Ciencias Sociales -LCS-. (2019). Factor 9: Impacto de los Egresados en el medio. *Boletín Anaqueles*, 3(9), 1-4.
- Lüdke, Menga. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente*, 1(1), 95-108.
- Madueño, M. L., y Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación universitaria*, 13(5), 57-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a Enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista iberoamericana de educación*, 19, 101-143.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C. M., Herrera, B., & Jáspez, J. F. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71 (2), 145-168.
- MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- MEN. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá: MEN.
- MEN. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Colombia.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149-178.
- Monereo, C. (coord.) et al. (2014). *Enseñando a enseñar en la Universidad: la formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro.

- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(1). 1-14.
- Nickel, J., & Crosby, S. (2021). Professional identity values and tensions for early career teachers. *Teaching Education*. 1-15. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895107>
- Otondo-Briceño, M., Mayor-Ruiz, C., y Hernández-de la-Torre, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Oviedo, P., y Pastrana, L. (2014). *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. CLACSO
- Páez, R. (2018). Impresionar el punto ciego de la formación inicial de maestros. *Nodos y Nudos*, 5(42), 73-83.
- Pérez, G. (2017). *Aprender a ser maestra. La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. CFE.
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260.
- Pillen, M.T., Beijaard, D. y Den Brok, P. (2012). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Quiceno-Serna, Y. (2017). ¿Cómo nos hacemos profesores de Ciencias Naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re)constitución de la identidad profesional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 151-176.
- Rivas, J. I. (2014). *La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro*. DOI: 10.13140/RG.2.1.2006.8245
- Robinson, M. S. (2019). *Construcción de la identidad profesional de la educadora de párvulos principiante en diferentes centros de educación infantil: estudio de caso*. (Tesis doctoral).
- Robinson, M. S., Tejada, J., & Blanch, S. (2021). La maestra de educación infantil en sus primeros años de trabajo: De la formación inicial al ejercicio de la profesión. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.8>
- Sánchez, G. I., & Jara, X. E. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i1.35407>
- Sánchez-Sánchez, G. I. (2016). Relación teoría-práctica entre el campo de la formación inicial y el escenario del ejercicio profesional. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 341-365.
- Sánchez-Sánchez, G. I., y Jara-Amigo, X. E. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2), 1-20.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES. Bogotá.

- Schaap, H., van der Want, A. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103283.
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., & Mommers, J. (2021). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. y Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba e I. Boerr (dirs.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 19-44). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Tejada-Fernández, J. (2006). *El Prácticum. Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogía*. Barcelona: Edición Técnica Digital.
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., y Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(19), 91–114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie documentos de PREAL*, 50.
- Vähäsantanen, K., & Hämäläinen, R. (2019). Professional identity in relation to vocational teachers' work: an identity-centred approach to professional development. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 48-66. <https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1487573>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. En: *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 23(3), 35-52. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9516
- Vaillant, D. (2022). La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos. En: C. Marcelo García y P. Marcelo Martínez (Ed.), *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso* (31-48). Octaedro.
- Vaillant, D., y Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109-118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6il.ppl09-118>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Archidonga: Aljibe.

- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(4), 55–69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Valli, L. (1992). Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education Improvement. *Action In Teacher Education*, Vo. Xiv, (1), 18-25.
- Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Research Papers in Education*, 80, 59-70.
- Van der Want, A. C., Den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C., & Pennings, H. J. (2019). The relation between teachers' interpersonal role identity and their self-efficacy, burnout and work engagement. *Professional Development in Education*, 45(3), 488-504. DOI: 10.1080/19415257.2018.1511453
- Van Maanen, J. & Schein, E. (1979). Toward A Theory of Organizational Socialization. *Research In Organizational Behavior*, Vo. 1, 209-264.
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Vargas, E. Z. (2019). El profesor novel ante la inserción profesional a la enseñanza en educación media superior: modelo de choque divergente. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (32), 115-134. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.07>
- Vásquez, N., Núñez, C., & Burgos, R. (2013). ¿Cómo los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales principiantes están tomando decisiones pedagógicas en el aula? En *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes: Actas, Poio, 26-27-28 junio 2013* (pp. 1623-1630).
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Villa, A., y Galindo, L. (2019). Resignificaciones de la Práctica Pedagógica en la Facultad de Educación. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(28), 25-34. Medellín. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Villegas, A. M. (2018). *Aportes de la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de ciencias naturales*. (Tesis de maestría). Medellín. Universidad de Antioquia.
- Villegas, A. M., Cardona, M. E., y Carmona-Mesa, J. A. (2021). Reconocimiento y transformación de la identidad profesional: una experiencia desde la práctica temprana. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*.
- Vloet, K., Klatter, E., Janssen, S., & Kessels, G. (2020). Bumpy moments considered as critical incidents in dialogue. Professional Identity of technical VET-teachers. *Quaderns de psicologia*, 22(2), e1573, 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1573>

- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of A Dutch Experience. R. Mcbridge (Ed.). *Teacher Education Policy*, London, Falmer Press, 112-134.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zabalza, M.A. (1989). Teoría de las prácticas. *En Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares*, Santiago, Tórculo, pp. 15-40.
- Zavelevsky, E. y Lishchinsky, O. S. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102965>

Anexos

Anexo 1. Estructura del consentimiento informado para la entrevista

Consentimiento informado para los participantes de la entrevista

La presente entrevista está dirigida a profesorado egresado de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UdeA que recién comienza sus labores como docente. Dicha entrevista tiene fines netamente académicos y se realiza con la intención de recoger información para el desarrollo del trabajo de investigación titulado: “*El papel de la práctica pedagógica de la formación inicial en la construcción de una identidad profesional docente: la experiencia del principiante*”, desarrollado por el estudiante de maestría Anderson Herrera Duran, asesorado por la doctora Ana María Cadavid Rojas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una conversación. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante la sesión se registrará por medio de una grabadora de sonido, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Las respuestas dadas en la entrevista, serán estrictamente confidenciales, es decir, será una información solo conocida por parte de los investigadores. La información será codificada de manera aleatoria y, por lo tanto, no llevará su nombre. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán eliminadas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en el. Usted podrá conocer los resultados finales del mismo, y podrá retirarse o negarse a responder cualquier pregunta en el momento que usted considere.

Agradecemos su participación.

He sido informado(a) de los propósitos de este estudio y acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Se me ha indicado que debo responder unas preguntas y que puedo retirarme de la

investigación o negarme a responder cuando yo lo considere necesario. He sido informado además de los tiempos que conlleva mi participación en el proyecto.

Reconozco que la información que yo provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha: _____

Anexo 2. Estructura de la guía de la entrevista biográfica-narrativa (adaptado de Otondo-Briceño et al., 2021)

Tópico	Preguntas de orientación para el investigador
Puedes contarme sobre... La llegada al programa de pregrado y experiencias personales -con relación a la docencia- previas al ingreso a la universidad	¿Cómo recuerdas tu paso por la escuela? ¿Por qué elegiste la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad de Antioquia como una opción?, ¿ingresaste a la licenciatura por primera o segunda opción? ¿Qué te dijeron cuando empezaste a estudiar la licenciatura? ¿Qué sentías cuando pasaste a la licenciatura en la universidad?

<p>Puedes contarme sobre...</p> <p>Tu paso por el programa de pregrado, y cómo se fue transformando el sentimiento sobre ser maestro</p>	<p>¿Cómo sientes que fue la formación recibida dentro de la licenciatura?</p> <p>¿Qué experiencias quisieras destacar de la formación inicial que hayan sido cruciales para tu formación como docente?</p> <p>¿En algún momento durante el paso por la licenciatura te llegaste a sentir como profesor, o sentiste que no era lo tuyo?</p> <p>¿Qué significó para ti la práctica pedagógica de la licenciatura?</p> <p>Cuando estudiabas la licenciatura ¿alguna vez pensaste en estudiar otra carrera, abandonar la licenciatura?</p>
<p>Puedes contarme sobre...</p> <p>Tus experiencias como profesor en los primeros años laborales</p>	<p>¿Te sientes preparado para afrontar la labor docente?</p> <p>¿Qué es lo más difícil de los inicios como profesor?</p> <p>¿Qué crees que se necesita para ser un buen profesor? ¿Qué de ello puedes relacionar con la formación inicial?</p> <p>¿Has querido cambiar algo de tu lugar de trabajo?</p> <p>¿Cómo es la relación cotidiana con los compañeros de trabajo, estudiantes, directivos, padres de familia?</p> <p>¿Si pudieras devolver el tiempo, serías nuevamente profesor?</p>
<p>Puedes contarme sobre...</p> <p>Tus percepciones sobre el trabajo como docente y las expectativas que tienes a futuro</p>	<p>¿Cómo sientes que eres como profesor?</p> <p>¿Cuál crees que es la percepción que los demás tienen de ti como docente (compañeros, familiares, amigos)?</p> <p>¿Te sientes satisfecho como profesor?, ¿cuéntame sobre eso?</p> <p>¿Consideras que ser docente de aula es lo que quieres hacer durante tu vida laboral?</p>

Anexo 3. Formato para la validación de la guía de entrevista por parte de expertos

<p>Formato para la validación de la guía de entrevista por parte de expertos</p>
<p>Nombre de la persona que realiza la validación:</p> <p>Título (s) de posgrado:</p> <p>Universidad o entidad de afiliación:</p>

La guía de entrevista a validar tiene como propósito reconstruir el tejido constitutivo de la identidad profesional docente del profesor principiante a manera de relato y otorgar sentidos; de manera que aporte con: a) la identificación de los elementos que suscitan la construcción de la identidad profesional del profesor principiante; b) así como con la caracterización de las relaciones entre las prácticas pedagógicas de la formación inicial y la identidad profesional del profesor principiante.

Lo anterior, en el marco del proyecto de investigación titulado: *“El papel de la práctica pedagógica de la formación inicial en la construcción de una identidad profesional docente: la experiencia del principiante”*.

Este trabajo investigativo es desarrollado por Anderson Herrera Duran, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, y trata sobre lo siguiente:

Las exigencias sobre el sistema educativo reclaman por parte del profesor una mejor formación y desempeño. Cada año ingresan a los programas de formación de maestros personas que quieren hacer de la enseñanza la profesión de sus vidas. Durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial y al momento de vincularse a la vida laboral, se encuentran con la realidad del aula, lo que usualmente puede generar choques, influyendo en el equilibrio personal y pudiendo conducir a la desmotivación, la deserción o abandono. En ese proceso de aprender a enseñar se van construyendo identidades profesionales desde los marcos personales y sociales, condicionando el futuro desempeño profesional.

Con base a procesos de mejora, desde el año 2010 el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia viene fortaleciendo la práctica pedagógica como un elemento transversal para la formación de maestros. Así también, la literatura consultada refleja la necesidad de dar seguimiento a los egresados y ampliar la investigación sobre los profesores que se inician en la docencia en Colombia. En este sentido, la presente investigación tiene como propósito comprender cómo la práctica pedagógica, durante la formación inicial de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, se relaciona con la identidad profesional docente del profesor principiante, a partir de las experiencias de aquellos egresados inmersos en sus primeros años laborales.

El presente estudio intenta rescatar la voz de los profesores principiantes a partir de un enfoque biográfico-narrativo, en un intento por comprender cómo sienten y ejercen su profesión, esperando que se puedan develar pistas que permitan la comprensión, la reflexión

y la mejora de los procesos formativos.

Para el desarrollo de este proyecto investigativo es muy importante contar con su valoración sobre el presente instrumento teniendo en cuenta los siguientes elementos:

- Pertinencia de la pregunta para generar información oportuna.
- Claridad y redacción empleada en la pregunta.
- Coherencia, relevancia y suficiencia de las preguntas.
- Observaciones y aportes con respecto a la guía de entrevista.

Le agradecemos su tiempo y colaboración, recordando que este trabajo es exclusivamente académico, y que sus aportes contribuirán con la reflexión sobre la formación de maestros.

Anexo 4. Estructura del biograma para el análisis de la información

Biograma					
Momento cronológico	Situación crítica (IC)	Valoración, posicionamiento y manejo otorgado (TI)	Efecto producido (emociones, aprendizajes, estrategias de afrontamiento, decisiones)	Componentes de la IPD movilizados	Observación del investigador
Experiencias anteriores al ingreso de la licenciatura					
Transición hacia la formación inicial					
Experiencias durante la					

formación inicial					
Experiencias durante las prácticas pedagógicas de la formación inicial					
Transición entre la formación inicial y las primeras experiencias laborales					
Durante las primeras experiencias laborales					
Expectativas de futuro					