



Inserción profesional y saberes de maestras de ciencias naturales

Adriana Marcela Torres Durán

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctora en Educación

Tutor

Maria Mercedes Jiménez Narváez, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita (Torres Durán, 2021)

Referencia Torres Durán, A. M. (2021). *Inserción profesional y saberes de maestras de ciencias naturales* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Doctorado en Educación, Cohorte XIV.

Grupo de Investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).

Jurados

Diana Victoria Jaramillo Quiceno

Filomena Maria de Arruda Monteiro

Helena Amaral da Fontoura



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Juan David Gómez González

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.

Dedicatoria

Esta tesis la dedico a Jael Durán Herrera, quien me enseñó a luchar cada día sin perder la sonrisa, por más dura que fuera la batalla. Ella pasó de vivir entre nosotros, para vivir en cada uno de los que la amamos y en cada una de nuestras acciones... estarás por siempre en mi mente y en mi corazón, querida mamá.

Agradecimientos

A veces Dios nos pone a prueba, porque Él tiene más fe en nosotros, que nosotros mismos.

Mis más profundos agradecimientos a todas las personas que acompañaron, apoyaron y fortalecieron mi proceso de formación doctoral: a las profesoras participantes *María, Carolina, Afrodita, Helena y Swara*, quienes aceptaron compartir sus tensiones, miedos, ilusiones y sueños durante su inserción profesional.

A la Profesora María Mercedes, por ser mi asesora de tesis, amiga y mentora. Fue vital contar con su sabiduría y calidez humana. Por su paciencia y compromiso, quedo siempre agradecida. Al grupo de investigación PiEnCias, por su confianza, apoyo y ánimo. Cuando ingresé al grupo no imaginé que también encontraría grandes amigos. Al programa de doctorado, a la Facultad de Educación y a la Universidad de Antioquia, por todo el apoyo recibido, sin el cual no hubiera sido posible estudiar este posgrado.

A la profesora Filomena Maria de Arruda Monteiro, de la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil) y a todo su grupo de investigación GEPForDoc, por brindarme durante la pasantía aprendizajes valiosos para esta tesis y para mi vida, ampliando mi visión de las narrativas. Agradecimiento especial a mis amigos Edson, Meire, Deusa y Rosi, que fueron faros durante la estadía en Cuiabá. Así mismo, a la profesora Helena Amaral da Fontoura, de la Universidad de Río de Janeiro, por recibirme con su grupo de investigación, escuchar mis inquietudes y darme orientaciones metodológicas. Y a la profesora Diana Jaramillo por sus valiosos aportes como jurado en esta tesis.

A mis estudiantes de educación básica y universitaria, a los directivos, los colegas y amigos de las diferentes instituciones educativas en las que he laborado, gracias por el ánimo y apoyo que me brindaron en esta titánica labor. A mis maestros de la licenciatura, que aportaron a mi formación inicial como profesora, en especial Carlos Quimbayo, Gladys Reinoso y Sandra Martínez.

Por último, pero no menos importante, a toda mi familia, en especial a mi padre, mis hermanos, mi prima hermana colega y mis sobrinas (Paula, Isabella y Salomé) por su acompañamiento y apoyo constante. A mi incondicional esposo Raúl Téllez, gracias por cada abrazo que significó *vas muy bien*, cada mirada que decía *creo en ti* y cada sonrisa que me motivó a seguir adelante a pesar de todo, incluyendo una pandemia.

Tabla de contenido

Resumen.....	1
Abstract	2
Resumo.....	3
Presentación.....	4
1. Planteamiento del problema y antecedentes	20
1.1 Problema y preguntas de investigación.....	20
1.2. Revisión de literatura y antecedentes.....	27
2. Marco teórico	31
2.1 Línea del conocimiento profesional docente y los enfoques alternativos.....	31
2.2 Inserción profesional.....	34
2.2.1 <i>La búsqueda de empleo</i>	37
2.2.2 <i>La inserción como etapa inicial de la carrera docente</i>	41
2.2.3 <i>Tendencias en la inserción profesional: estudios y programas</i>	43
2.2.4 <i>La socialización profesional en los primeros años de ejercicio docente</i>	53
2.2.5 <i>Los problemas comunes del profesor principiante</i>	55
2.3 Saberes profesionales del docente.....	63
2.3.1 <i>Saberes personales</i>	69
2.3.2 <i>Saberes de la formación escolar</i>	72
2.3.3 <i>Saberes de la formación profesional</i>	73
2.3.4 <i>Saberes de programas y libros</i>	76
2.3.5 <i>Saberes de su propia experiencia: saberes experienciales</i>	77
3. Objetivos	82
3.1 Objetivo general	82
3.2 Objetivos Específicos.....	82
4. Metodología	84
4.1 Estudio de caso colectivo	84
4.2 Participantes de la Investigación.....	85
4.3 Técnicas de la investigación.....	89
4.3.1 <i>El cuestionario</i>	93
4.3.2 <i>Las entrevistas</i>	93
4.3.3 <i>La revisión documental</i>	94

4.3.4 <i>Las narrativas</i>	95
4.4 Análisis de la información	99
5. Resultados y discusión	106
5.1 ¿Quiénes son las profesoras de este estudio?	106
5.1.1 <i>Profesora María</i>	106
5.1.2 <i>Profesora Carolina</i>	108
5.1.3 <i>Profesora Afrodita</i>	110
5.1.4 <i>Profesora Helena</i>	112
5.1.5 <i>Profesora Swara</i>	114
5.2 Categoría inserción profesional docente	118
5.2.1 <i>La búsqueda de empleo</i>	120
5.2.2 <i>La inserción como primera etapa de la carrera docente</i>	143
5.2.3 <i>Problemas comunes del profesor principiante</i>	157
5.3 Categoría saberes profesionales del docente.....	169
5.3.1 <i>Saberes personales</i>	170
5.3.2 <i>Saberes procedentes de la formación escolar</i>	185
5.3.3 <i>Saberes procedentes de la formación profesional</i>	193
5.3.4 <i>Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo</i>	222
5.3.5 <i>Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión</i>	229
5.4 Categoría relaciones entre la inserción profesional y los saberes docentes	232
5.4.1 <i>Saberes experienciales como punto de interconexión</i>	232
5.4.2 <i>Validar los saberes profesionales desde el ejercicio docente</i>	235
5.4.3 <i>Gestión de aula y habilidades docentes</i>	243
5.4.4 <i>Gestión emocional del profesor principiante</i>	267
5.4.5 <i>El potencial de las narrativas cortas en la relación entre la inserción y los saberes de las profesoras principiantes</i>	275
5.4.6 <i>Los problemas más relevantes de las participantes, convertidos en pipocas</i>	281
5.4.7 <i>La socialización profesional: clave en la inmersión a la cultura docente</i>	310
6. Conclusiones y consideraciones finales	316
Referencias bibliográficas	328
Anexos	356

Lista de tablas

Tabla 1	Factores que afectan la inserción de los docentes noveles	36
Tabla 2	Fases del proceso de selección del concurso por mérito para proveer cargos de directivos y docentes de aula	40
Tabla 3	Investigaciones en países americanos sobre la Inserción Profesional Docente	46
Tabla 4	Tipos de discapacidades reconocidas por la OMS y la CIF	61
Tabla 5	Tipologías para los saberes profesionales del docente según diferentes autores ...	64
Tabla 6	Tipología de saberes de los docentes, según Tardif (2004)	68
Tabla 7	Características generales de las participantes de la investigación	86
Tabla 8	Principales aspectos en relación con la trayectoria de las profesoras participantes	117
Tabla 9	Características del proceso de inserción profesional de las participantes	119
Tabla 10	Paralelo de problemas comunes encontrados por Veenman y las profesoras participantes	158
Tabla 11	Valoración y observaciones de las profesoras participantes en relación a los campos de formación en la LEBCN de la UdeA	196
Tabla 12	Valoración de la formación inicial en la LEBCN por parte de las participantes	199
Tabla 13	Pipocas elaboradas en el presente estudio y los asuntos o problemas relevantes descritos	280

Lista de figuras

Figura 1 Principales estudios y programas de inserción profesional en el mundo	29
Figura 2 Estudios y programas de acompañamiento a la inserción profesional en Colombia.....	49
Figura 3 Características del saber experiencial.....	79
Figura 4 Mapa del Valle de Aburrá	87
Figura 5 Mapa de Antioquia	87
Figura 6 Mapa de Medellín con las comunas y corregimientos	88
Figura 7 Matriz metodológica.....	90
Figura 8 Proceso de construcción de pipocas y pipodcast pedagógicas en la investigación	98
Figura 9 Síntesis del proceso de recolección de información.....	99
Figura 10 Codificación en categorías y subcategorías iniciales	100
Figura 11 Reducción de unidades de análisis y generación de enunciados.....	101
Figura 12 Análisis de la información del presente estudio de caso colectivo	103
Figura 13 Codificación en categorías y subcategorías finales	103
Figura 14 Síntesis de la ruta metodológica.....	104
Figura 15 Caracterización de la búsqueda de empleo de las profesoras participantes	133
Figura 16 Características de las condiciones laborales de la inserción profesional de las participantes	142
Figura 17 Características de una propuesta de inducción al profesor principiante en el primer año.....	148
Figura 18 Características de la inserción profesional docente de las participantes	157
Figura 19 Principales problemas de las profesoras principiantes de ciencias naturales en diferentes contextos escolares.....	167
Figura 20 Tipos de Saberes del Docente según fuente de adquisición.....	170
Figura 21 Saberes personales del profesor	171
Figura 22 Saberes personales asociados a la historia de vida y a la profesión docente.....	185
Figura 23 Contextos de la formación escolar de las profesoras participantes	186
Figura 24 Características de profesores de la formación escolar que influenciaron a las participantes	192
Figura 25 Aspectos relevantes de la valoración de los campos de formación de la LEBCN	214

Figura 26	Características de profesores universitarios que influenciaron a las participantes	218
Figura 27	Características de la Licenciatura y su relación con los principales saberes provenientes de la formación profesional de las participantes	221
Figura 28	Fuentes de información que enriquecen los saberes del profesor a nivel autodidacta	226
Figura 29	Saberes procedentes del uso de libros y otros recursos de manera autodidacta	229
Figura 30	Saberes profesionales de las participantes provenientes de diferentes fuentes .	231
Figura 31	Comparación de los saberes con el funcionamiento de las neuronas.....	233
Figura 32	Los saberes profesionales docentes y los principales asuntos movilizados durante el proceso de inserción profesional de las participantes	234
Figura 33	Principales saberes experienciales a partir de la validación del ejercicio docente	243
Figura 34	Resumen de apreciaciones sobre el establecimiento de límites y normas	249
Figura 35	Características de las relaciones de colaboración y respeto acorde a la experiencia de las profesoras del estudio	254
Figura 36	Estrategias de atención e intervención de las profesoras participantes	259
Figura 37	Aspectos relacionados con el manejo del tiempo de las principiantes.....	264
Figura 38	Aprendizajes de las profesoras desde sus experiencias en relación a la gestión emocional.....	274
Figura 39	Primera pipoca de la profesora María, editada en equipo participante e investigadora.....	279
Figura 40	Relaciones entre los problemas relevantes de las pipocas y los saberes de las profesoras principiantes	306
Figura 41	Saberes profesionales movilizados en al abordaje de problemas del profesor principiante	307
Figura 42	Metáfora de neuronas y saberes docentes en la inserción profesional	308
Figura 43	Socialización y cultura profesional docente.....	313

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, Brasil.
CIF	Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud.
CNSC	Comisión Nacional del Servicio Civil.
COFPE	Comité d'orientatioos de la formation du personnel enseignant (Canadá).
CONACED	Confederación Nacional Católica de Educación.
CRIFPE	Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante de Montreal, Canadá
DA	Docentes Acompañantes, profesores nombrados en propiedad que actuaron como mentores en el Acompañamiento a Nuevos Docentes Oficiales de Educación Básica y Media
DN	Docentes Noveles, que participaron del Acompañamiento a Nuevos Docentes Oficiales de Educación Básica y Media.
EA	Estrategia de Acompañamiento a Nuevos Docentes Oficiales de Educación Básica y Media en siete Secretarías de Educación del país.
ECDF	Evaluación de carácter Diagnóstica Formativa realizada a profesores vinculados al magisterio de Colombia.
EE	Establecimientos Educativos que participaron del Acompañamiento a Nuevos Docentes Oficiales de Educación Básica y Media en siete Secretarías de Educación del país.
ENS	Escuela Normal Superior de Colombia.
GEPEC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, Brasil.
GEPForDoc	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
IDEP	Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, de Bogotá, Colombia.

ISATT	Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor.
LEBCN	Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia.
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
OCDE	Organization for Economic Cooperation and Development.
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos.
OMS	Organización Mundial de Salud.
PCK	Pedagogical Content Knowledge.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
PTFD	Plan Territorial de Formación Docente.
PiEnCias	Grupo Perspectivas en Investigación en Educación en Ciencias de la Universidad de Antioquia.
SEMIEDU	Seminário de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT).
SIE	Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes.
TDAH	Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
TEL	Trastornos específicos del lenguaje.
UdeA	Universidad de Antioquia, Medellín.
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

Resumen

Esta tesis indaga sobre saberes profesionales de cinco maestras de educación básica del área de ciencias naturales, mediante una investigación cualitativa y un estudio de caso colectivo. El objetivo general es el de analizar las relaciones existentes entre el proceso de inserción profesional docente y la construcción de saberes de maestras principiantes de ciencias naturales. Se formularon tres preguntas de investigación: ¿Cómo se relaciona la inserción profesional docente con la construcción de saberes?, ¿qué dificultades se afrontan durante los primeros años de experiencia, según el contexto laboral? y ¿cuáles son los saberes profesionales que se movilizan en la inserción? Las técnicas de recolección de datos fueron: cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y narrativas. En el proceso de análisis se encontró que los saberes profesionales se movilizan de forma dinámica, según las realidades educativas que se enfrentan. Respecto de las dificultades, en las instituciones privadas la asignación académica supera los tiempos de dedicación y la remuneración no compensa el trabajo realizado. En el sector oficial, la tensión se da en las relaciones con los colegas, poca inducción y problemáticas sociales de la comunidad educativa. Los saberes experienciales reconocidos en la investigación, muestran que a medida que transcurre el período de inserción, ayudan a la consolidación de conocimientos disciplinares, al fortalecimiento pedagógico y didáctico, centrado en el área y se logra una mayor integración de las disciplinas. El presente estudio aporta a la comprensión de la realidad del profesor principiante, en un país en el que se hace necesaria la política pública de inserción profesional.

Palabras claves: saberes, inserción profesional, profesor principiante, ciencias naturales.

Abstract

This thesis investigates the professional knowledge of five teachers of basic education of natural sciences, through qualitative research and a collective case study. The general objective is to analyze the existing relationships between the teaching professional insertion process and the construction of knowledge of beginning teachers of natural sciences. They were formulated three research questions: How is teaching professional insertion, related to the construction of knowledge? What difficulties are faced during the first years of experience, according to the work context? Moreover, what are the professional knowledge that is mobilized in the insertion? The data collection techniques were three: questionnaires, semi-structured interviews, and narratives. In the analysis was found that professional knowledge is mobilized dynamically according to the educational realities faced. Regarding the difficulties, in private institutions, the academic assignment exceeds the dedication times and the remuneration does not compensate for the work done. In the official sector, the tension occurs in relationships with colleagues, little induction, and social problems in the educational community. The experiential knowledge recognized in the research shows that as the insertion period passes, they help the consolidation of disciplinary knowledge, the pedagogical and didactic strengthening, focused on the area and a greater integration of the disciplines is achieved. The present study contributes to the understanding of the reality of the beginning teacher, in a country where the public policy of professional insertion is necessary.

Keywords: knowledge, professional insertion, beginning teacher, natural science.

Resumo

Essa tese investiga o conhecimento profissional de cinco professores da educação básica na área de ciências naturais, por meio de pesquisa qualitativa e estudo de caso coletivo. O objetivo geral é analisar as relações entre o processo de inserção de professores profissionais e a construção de saberes de professores iniciantes das ciências naturais. Foram feitas três perguntas de pesquisa: Como é feita a inserção profissional dos professores relacionada à construção de saberes? Quais as dificuldades enfrentadas durante os primeiros anos de experiência, de acordo com o contexto de trabalho? Quais são os saberes profissionais que estão mobilizados na inserção? As técnicas de coleta de dados foram: questionários, entrevistas semiestruturadas e narrativas. No processo de análise verificou-se que o conhecimento profissional é mobilizado dinamicamente, de acordo com as realidades educacionais que enfrentam. Em relação às dificuldades, nas instituições privadas a atribuição acadêmica excede o tempo de dedicação e a remuneração não compensa o trabalho realizado. No setor oficial, a tensão ocorre nas relações com os colegas, pouca indução e problemas sociais da comunidade educacional. Os saberes experienciais reconhecidos na pesquisa mostram que, à medida que passa o período de inserção, ajudam na consolidação dos conhecimentos disciplinares, no fortalecimento pedagógico e didático, focado na área e uma maior integração das disciplinas. O presente estudo contribui para a compreensão da realidade do professor iniciante, em um país em que a política pública de inserção profissional é necessária.

Palavras chaves: conhecimento, inserção profissional, professor iniciante, ciências naturais.

Presentación

El proceso de inserción profesional de los docentes en Colombia es un tema de reciente investigación. Los estudios realizados muestran la necesidad de visibilizar las problemáticas que viven los profesores cuando inician sus labores en el aula. A partir del ejercicio docente de la investigadora, que pasa de colegio privado al sector público, se reconocen historias propias y ajenas sobre el inicio en la profesión, y surge un interés por indagar acerca del profesor de ciencias naturales, especialmente, por la construcción y transformación de los saberes en los primeros años laborales, ya que pueden llegar a consolidarse como hábitos y rutinas que constituyen su acción profesional por mucho tiempo. La preocupación respecto de la formación de docentes no incluye en nuestro medio las particularidades de la inserción y, en muchos casos, se naturalizan los problemas del principiante como parte de lo que se debe vivir cuando un maestro empieza su ejercicio profesional.

Sin embargo, la revisión de literatura mostró que, en el ámbito internacional los profesores cuentan con programas de inserción profesional como parte del proceso de aprender a enseñar. Estos programas se encargan de la transición entre la formación inicial y su incorporación al mundo laboral, lo que incluye estrategias de apoyo en la adaptación a la escuela, acompañamiento en el aula y asignación laboral progresiva, mientras logra un reconocimiento de la cultura escolar. Así mismo, se ofertan cursos y talleres que abordan los problemas que enfrentan los principiantes y que han sido ampliamente estudiados en investigaciones reconocidas a nivel mundial. En Colombia se reconocen algunos estudios al respecto, pero pocos acercamientos prácticos de la inserción como parte fundamental de la formación continua y de la política pública nacional.

Partiendo de esas consideraciones, surgieron algunas preguntas desde la línea de investigación en formación de maestros y el grupo PiEnCias¹, que indagaron sobre el profesor del área de ciencias naturales: ¿Cómo se relaciona la inserción profesional docente con la construcción de saberes de las maestras de Ciencias Naturales? ¿Qué dificultades afrontan las maestras principiantes de Ciencias Naturales durante los primeros años de su carrera profesional según el

¹ PiEnCias es el grupo Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias. Pertenece a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y fue constituido en enero de 2014. Este grupo se crea como respuesta a la necesidad de visibilizar las líneas de investigación en las que los profesores investigadores que hoy lo conforman han venido trabajando, así como a la necesidad de generar una dinámica de interacción más productiva, que redunde en el beneficio de los estudiantes de pregrado y de posgrado, en el ámbito de la Educación en Ciencias y la Educación Ambiental. <https://www.piencias.com/>

contexto laboral? ¿Cuáles son los saberes profesionales de las maestras de ciencias naturales que se movilizan en la inserción? Estos interrogantes encajaron en la línea del conocimiento profesional docente y en los enfoques alternativos. Estos enfoques consideran al profesor como sujeto que construye sus saberes profesionales de manera subjetiva, en relación con las particularidades de su trayectoria de vida. El objetivo general de este estudio fue, entonces, el de analizar las relaciones entre el proceso de inserción profesional docente y la construcción de saberes del profesor principiante de ciencias naturales.

La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, desde la metodología de estudio de caso colectivo, que permitió hacer una interpretación del proceso de inserción profesional de cinco profesoras voluntarias egresadas de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia. Cuatro de ellas estudiaron en Medellín y una en la sede Magdalena Medio. Las profesoras María, Afroditá, Carolina, Helena y Swara (nombres ficticios) terminaron su formación de pregrado entre 2018 y 2019.

Las participantes de la investigación se encontraban laborando como docentes de aula. Ninguna superaba los cinco años de ejercicio docente, para el momento de la recolección de información en el año 2019, para lo cual se utilizó un cuestionario, tres entrevistas semiestructuradas y la construcción de narrativas cortas. También se realizó revisión de documentos personales e institucionales. La información obtenida se transcribió y se analizó siguiendo las características del estudio de caso, según lo planteado por Stake (2005) y por Simons (2009). Los datos se organizaron utilizando la codificación a partir de las categorías a priori, que luego fueron reorganizadas teniendo en cuenta la generación de temas comunes y el establecimiento de conexiones que permitieron explicar el caso de inserción profesional en las profesoras participantes. El análisis incluyó triangulación vertical y horizontal, estableciendo relaciones entre el marco teórico y la información recolectada.

Desde el inicio de la investigación se tuvo como referente la perspectiva propuesta por Tardif (2004), quien menciona los saberes del profesor como construcciones propias y, a la vez, colectivas, que se producen a partir de variadas fuentes, como resultado de la socialización en diferentes contextos: familiares, académicos y laborales, y que de manera intencionada favorece el desarrollo profesional docente. De la misma manera, se tuvieron en cuenta otros trabajos que este autor ha venido realizando con otros investigadores (Lessard y Tardif 1996; Tardif y Borges, 2013; y Tardif y Lessard, 2000), en los que asume que estos saberes son plurales y temporales.

Además, que poseen una cierta coherencia pragmática y biográfica. Tardif (2005) plantea la inserción como el momento de validación y dominio de saberes que son base del trabajo docente.

La inserción profesional, ha sido analizada por muchos autores, entre ellos Vonk (1996), quien plantea que es un proceso transitorio que va del profesor en formación a un profesional autónomo, y que dicho proceso hace parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional. Esta perspectiva le da un carácter distintivo y determinante a la inserción, como un periodo particular del ciclo profesional que requiere ser atendido desde diferentes frentes.

En esta investigación se asumió la inserción profesional como un proceso de inicio al ejercicio docente, que puede tener una duración entre tres y cinco años (dependiendo de las condiciones laborales). Este proceso incluye dos dimensiones, acorde a lo planteado por Tardif y Borges (2013): Búsqueda de empleo, e inducción a la carrera profesional. Por otro lado, para el reconocimiento de los problemas del profesor principiante se tuvo en cuenta la revisión de Veenman (1984), lo mismo que otros estudios que han abordado esta problemática (Ávalos, 2008; 2009; Ávalos et al., 2004; Esteve, 1997; Feiman-Neimser, 2001; Imbernón, 1994; Jiménez, 2014; Jiménez et al., 2011; Marcelo, 1999; Tardif y Borges, 2013; y Vaillant y Marcelo, 2001).

Las relaciones que se buscaron entre la inserción profesional y los saberes de las profesoras de Ciencias Naturales requirieron de un abordaje amplio a nivel teórico para encontrar aspectos integradores que mostraran la movilización de los saberes. Uno de ellos fue la comprensión del saber experiencial, tal como lo menciona Perrenoud (1994): Todo saber que se constituye de saberes formalizados y esquemas de acción (en el sentido piagetiano, lo que hay en común en las diferentes repeticiones de la misma acción) es el resultado de la experiencia acumulada a lo largo de la trayectoria escolar y profesional. Así mismo, las narrativas cortas dieron aportes valiosos al reconocimiento de problemas relevantes de las participantes, quienes, además, realizaron análisis y reflexiones sobre lo que habían escrito en momentos de crisis profesional que ellas escogieron.

El anterior ejercicio reflexivo permitió la identificación de saberes experienciales, que se han ido transformando con otras vivencias y contextos escolares. En ese sentido, las narrativas permitieron que las profesoras tuvieran un distanciamiento del “choque con la realidad” (Veenman, 1984) que estaban teniendo en sus vidas, incluida el aula (que se extiende a su vida personal y familiar), para reconocer su experiencia profesional y, así, darle sentido. De esta manera, los resultados permiten afirmar que los saberes experienciales que se construyen en los primeros años de ejercicio docente se consolidan para crear hábitos profesionales, pero también se

movilizan acorde a la necesidad del contexto. Además, dan cuenta de lo que el profesor aprende en la inserción.

También se observa que durante la inserción profesional se generan unas condiciones particulares que aportan a la articulación de docentes como sujetos activos del profesorado, simultáneamente con otras que lo obstaculizan. Como condiciones facilitadoras sobresalen la organización institucional, el apoyo por parte de algunos colegas y asignación progresiva de funciones y grupos complejos. Y como condiciones que dificultan se destacan la administración empresarial lejos de los propósitos educativos, las condiciones precarias a nivel laboral, entre ellas baja remuneración, exceso de trabajo y asignación múltiple de grupos y áreas. De ahí que las vivencias de los primeros años de ejercicio en la profesión puedan ser determinantes en la movilización, validación y consolidación de saberes profesionales.

Se buscó que los diferentes elementos que se presentan en este informe sirvan de insumo para la revisión y análisis de la política pública de formación de maestros en el país, y que se tenga en cuenta el proceso de inserción profesional como una etapa de inmersión a la vida laboral que requiere de programas de inducción y acompañamiento sistemáticos, así como formación continuada que apunte a los problemas del profesor principiante.

Organización del informe

La tesis consta de seis capítulos que inician con el capítulo denominado “planteamiento del problema y antecedentes”, incluye la descripción del problema de estudio, y las preguntas y fundamentos que orientaron el desarrollo de esta investigación. En este se presenta una síntesis de la exploración de literatura que fue publicada como artículo, (ver anexo 1).

En el capítulo dos se encuentra el marco teórico, con los diferentes elementos conceptuales que dan sustento a la tesis. Se hizo un recorrido desde la línea del conocimiento y los enfoques alternativos, y los conceptos de inserción docente y saberes profesionales, que son los conceptos eje de todo el trabajo. Además, en relación con la inserción, se amplía la conceptualización de sus dos dimensiones: búsqueda de empleo y etapa inicial a la carrera. También se incluyen las tendencias internacionales a nivel de estudios y programas de inserción, la socialización en esta primera etapa profesional docente y los problemas comunes de los principiantes. Sobre los saberes profesionales docentes se incluye una descripción de la tipología que plantea Tardif (2004),

enriquecida con lo mencionado por otros autores. Esta consolidación teórica ayudó a visualizar las categorías de análisis en el estudio.

En el tercer capítulo se dan a conocer los objetivos tanto generales como específicos de la investigación. El cuarto capítulo muestra la ruta metodológica que se siguió en la investigación. Se hace una descripción detallada de las participantes, y de las diversas técnicas y estrategias de investigación. Así mismo, se describe el proceso de análisis e interpretación. Todas las evidencias utilizadas en este informe, especialmente los testimonios, se incluyeron con la autorización de las participantes, que firmaron los respectivos consentimientos del proceso.

En el quinto capítulo se incluyen los resultados y el análisis realizado. En este capítulo se hace un recorrido por el proceso de inserción profesional de las cinco participantes y sus problemas comunes. También se dan a conocer los saberes profesionales de las docentes según su fuente de origen, los personales, los de la formación escolar, los de la formación inicial y los provenientes de libros, que fueron descritos de manera detallada en la relación entre las dos categorías: inserción y saberes. La parte final de este capítulo incluye el análisis global, que se nutre de las dos primeras categorías, señalando los saberes experienciales como articuladores de los demás saberes en el proceso de inserción docente. También se dan a conocer ocho *pipocas pedagógicas* que dan cuenta de la relación entre los problemas destacados por las profesoras y la movilización de saberes en la acción. Por último, se destaca la socialización profesional como aspecto fundamental en el reconocimiento de la cultura profesional docente.

En el sexto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones, que incluyen asuntos que se pueden tener en cuenta en futuras investigaciones o programas que apunten a facilitar la inserción profesional de maestros de todas las áreas. En la parte final del documento, se encuentran las referencias bibliográficas citadas y los anexos.

Es importante aclarar que, aun cuando en la literatura y en otros contextos los términos: docente, profesor y maestro pueden tener diferente significado, se adoptaron los tres términos para hacer referencia a la persona que ejerce la profesión docente, sobre todo porque en todos los casos se asume como un profesional de la educación. De la misma manera, se utiliza el término

“profesores” para hacer referencia a profesores y profesoras². En el texto se hace mención a las profesoras, al referirse a las participantes que son todas profesoras principiantes³.

A continuación, se presenta el relato autobiográfico de la investigadora, que surge como idea y producto de la pasantía con el grupo GEPForDoc-UFMT de Brasil, ya que las tesis doctorales en este grupo incluyen una narración autobiográfica que se elabora durante el tiempo de desarrollo de la investigación. Cuando la investigadora preguntó por esa particularidad, le explicaron la importancia de reconocer al investigador, sus experiencias, trayectorias personales y profesionales en la comprensión de sus motivaciones, interpretaciones y el mismo desarrollo de una investigación. De esta manera, durante la exploración de las narrativas usadas en este estudio, se revivieron hechos que marcaron la vida de personal y profesional de la investigadora, que tomaron mayor valor y se convirtieron en un texto narrativo y en otros casos en los dibujos en acuarela que dan inicio a cada capítulo. Si bien, la tesis hizo énfasis en el estudio de caso colectivo como metodología, el proceso doctoral y el acercamiento a las narrativas, tuvo un impacto significativo en la construcción de esta tesis y movilizó también en la investigadora la comprensión de las experiencias y saberes como maestra de ciencias naturales.

² Según la RAE (2020), el término en plural masculino, profesores, incluye claramente en su referencia a hombres y mujeres, esto se da cuando el contexto deja suficientemente claro que es así, de acuerdo con la conciencia lingüística de los hispanohablantes y con la estructura gramatical y léxica de las lenguas románicas.

³ Profesor principiante es aquel profesor que inicia el ejercicio docente y ese tiempo no supera los cinco años de actividad laboral en la profesión, generalmente empieza a ejercer cuando termina el pregrado o licenciatura.



Inicié mi formación académica, en la escuela rural donde conocí a mi maestra de preescolar Luz Stella Zárate López, quien sin proponérselo me motivó desde mis cinco años a convertirme en profesora. Tengo los más hermosos recuerdos de esa primera etapa escolar y del acompañamiento permanente de mis padres. Mi mamá me enseñó a leer y a hacer excelentes trabajos, así como a memorizar con facilidad; mi papá me mostró las matemáticas como una disciplina práctica. Amo los libros y las bibliotecas, desde que los conocí. Me declaro profesora para siempre, ese es el título más importante que he logrado.

Autobiografía y reflexiones de la investigadora

Aunque, es difícil escribir sobre sí mismo, durante el ejercicio autobiográfico comprendí que, aunque parezca extraño en nuestro país, se debería dar a conocer el contexto en el que está inmersa la tesis, la lente con la que se observó y analizó el material recopilado. Por esta razón, aunque no incluyo la autobiografía completa, decidí presentar algunos fragmentos y reflexiones que surgieron durante su escritura.

Empezaré por contar que tengo origen campesino y mis ancestros probablemente son indígenas, de los Pijaos del Tolima. Este rasgo de mi identidad personal fue apropiado desde que me preguntaron durante la pasantía en Cuiabá, cuál era mi raza. Entre las opciones estaba: blanco, negro, pardo, amarillo e indígena. Mis amigas Deusa y Meire coincidieron que, por los rasgos, era indígena. Y ese escenario me dejó pensando por meses sobre mi verdadero origen e indagando en mi árbol genealógico, para reconstruir mi identidad personal y verme con otros ojos.

Mi familia es de Doima, un pequeño corregimiento del municipio de Piedras, pueblo agrario, de cultura mestiza y permanente verano. Mi padre, Noel Torres Durán, pequeño agricultor, con grandes habilidades en la construcción y el comercio; mi madre Jael Durán Herrera, trabajó como empleada doméstica y luego se convirtió en ama de casa y madre consagrada. Ella murió de cáncer de mama, un año antes de empezar mi doctorado. Tuve la fortuna de nacer en compañía de una enfermera-partera quien atendió a mi madre en casa, sin analgésicos ni inducción, rodeada por la familia en una noche festiva de septiembre. En Doima viví mi infancia como una niña campesina soñadora y alegre. Inicé mi formación académica en la escuela rural dónde conocí a mi maestra de preescolar Luz Stella Zárate López, quien sin proponérselo me motivó desde mis cinco años a convertirme en profesora. Tengo los más hermosos recuerdos de esa primera etapa escolar y del acompañamiento permanente de mis padres. Mi mamá me enseñó a leer y a hacer excelentes trabajos, así como a memorizar con



facilidad, mientras que mi papá me mostró las matemáticas como una disciplina práctica. Con mi hermano mayor aprendí a socializar, a respetar las normas, a ser creativa y competitiva. Con mis primas reconocí la sororidad.

Al finalizar grado cuarto, nos fuimos a vivir a Ibagué, buscando mejores condiciones de vida y la oportunidad de continuar estudiando, puesto que en el pueblo solo se ofrecía primaria. Esto ocasionó un cambio drástico en mi corta vida, pasé de ser la consentida en una pequeña escuela rural a ser una estudiante más, en una escuela urbana. Aunque estaba acostumbrada a caminar diez minutos hasta mi escuela en el campo, ahora lo debía hacer sobre una avenida con algunos peligros y con el acoso escolar por parte de mis compañeros, quienes me llamaban de manera burlesca: la campesina. Sin embargo, en mi mirada de niña no veía sentido a la burla, pues conocía mi origen y mi mamá decía que no había razón para sentirse inferior. Rápidamente me adapté y logré retomar mi excelencia académica. Fui la única en obtener beca por méritos, lo cual generó un reconocimiento social.

Mi secundaria la cursé en el INEM Manuel Murillo Toro, al cual ingresé luego de pasar varias etapas del proceso de admisión, que para esa época era muy común en los mejores colegios públicos del país. Soy orgullosamente inemita, egresada de la modalidad Ciencias y Matemáticas. Ya me perfilaba en mi área de formación, pero había abandonado la idea de ser profesora, quería ser médica, me fascinaban la anatomía, los laboratorios y el taller de biología. También, entrenaba basquetbol, y aunque no era la mejor, aprendí buenos hábitos. Mis profesores fueron referentes de excelencia, exigencia e integridad. Por ellos amo la academia y reconozco en mi formación permanente la oportunidad de ser mejor. Sin embargo, no pasé a la Universidad pública de la ciudad a ninguna carrera de la salud.

Sin duda, las experiencias personales y mi formación escolar han contribuido en el desarrollo de saberes que se reflejan en mi personalidad, mi visión del mundo, la dirección que he dado a mi vida profesional y mis motivaciones hacia la investigación. El trabajo con guías en el INEM, cuando era estudiante ha marcado mi camino metodológico en la enseñanza, así como el sentido teórico práctico de las de las ciencias naturales. En esta socialización primaria, resalto mi formación personal e integral que tiene sus raíces en mi familia, la escuela rural y la transición a la vida urbana, que me permitieron conocer diferentes contextos educativos y necesidades de formación.

Durante un año estudié una carrera tecnológica en Administración de Empresas Agropecuarias, pero me di cuenta de que no era lo mío. De todas maneras, aproveché para aprender sobre aspectos de organización que he usado en mi vida y en mis aulas de clase. Al siguiente año, pasé a la Universidad del Tolima, pero a la segunda opción, a la Licenciatura en Biología y Química. Pensé como muchos estudiantes de licenciatura en nuestro país, que sería el trampolín para cambiarme a Medicina. Al pasar el año, logré excelentes resultados que me permitieron ser parte de la lista de estudiantes para hacer transferencia, pero decidí no pedir el cambio. Había varias razones y, para ser sincera, una de peso era la situación económica que estaba viviendo mi familia. Otra razón, muy relacionada con la primera, era que yo debía trabajar y estudiar, y por último, me sentía muy identificada con la carrera, mis profesores de pedagogía me ayudaron a recordar que durante mucho tiempo en mi infancia soñé con ser profesora. Por otro lado, las ciencias me gustaban mucho y me iba muy bien en lo disciplinar.

Decidí quedarme, a pesar de ir en contra de los comentarios de mi familia y de personas cercanas, sobre la gran diferencia respecto al reconocimiento social que en nuestro país existía entre una médica y una profesora. Me quedé, aunque sentía un miedo paralizante. Ahora, comprendo que no fue una casualidad y que la historia de mi ingreso a la profesión docente es similar a la de muchos profesores que sueñan con servir y salvar vidas, sin esperar a que estén agonizando.

Laboré durante toda la carrera y aunque fueron trabajos informales, aportaron a mi formación personal y profesional, puesto que como vendedora se debe convencer, en recreación se debe manejar un grupo, usar diferentes estrategias de atención y modular la voz; como profesora en casa, comprendí que los estudiantes tienen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, y que no les gusta hacer tareas a menos que los reten intelectualmente.

En la licenciatura tuve una excelente formación profesional. Desde el ámbito pedagógico aprendí que un profesor requiere de dichos saberes para su labor, pero especialmente para reconocerse como profesor. Desde lo didáctico, que el profesor produce un saber particular cuando enseña y que ese saber lo diferencia de otros profesionales que terminan siendo profesores. Y desde lo disciplinar, que la ciencia es un campo muy amplio, que cada vez que se aprende algo nuevo, se abre la puerta hacia lo desconocido... siempre hay algo por aprender.

Muchos de mis profesores aportaron a mi formación profesional y especialmente, a mi formación integral, como es el caso de mi gran maestro *Carlos Alfonso Quimbayo Valderrama*,

quien me enseñó a valorarme como maestra. El profesor Quimbayo me enseñó las habilidades docentes, incluido el uso del tablero, lo cuidadosa que debía ser con la ortografía, el manejo de la voz, y la forma correcta de formular preguntas y de procesar las respuestas de los estudiantes, entre otras habilidades. Y, más que eso, me enseñó los fundamentos de la pedagogía humanista que han guiado mi práctica docente, la valoración de la profesión docente y a ser una buena persona, valga decir, reforzó los valores que coincidían con lo aprendido en casa, como la humildad, la generosidad, la responsabilidad y el respeto. También, marcó mi camino como profesional la profesora *Sandra Patricia Martínez Granada*, quien me enseñó biología, era mi directora de programa y siempre ha mostrado una gran humanidad.

El trabajo de grado en licenciatura lo realicé en el Grupo de Investigación de Zoología - GIZ. Allí pude aprender sobre la investigación cuantitativa aplicada a estudios de biodiversidad faunística que buscaban la protección de ecosistemas acuáticos. En ese grupo tuve el acompañamiento y asesoría de la profesora *Gladys Reinoso Flórez*, quien no solo me ayudaba en mis primeros pasos como investigadora, sino que, además, se convertía en una mamá académica. Con ella también aprendí que los profesores debemos tener en cuenta lo personal y que el estudiante necesita sentirse querido y respetado por su profesor, que conocer condiciones y situaciones familiares, ayuda a ampliar la reducida visión academicista del proceso educativo.

El último año en la universidad fue muy difícil, porque trabajaba como auxiliar de campo en el laboratorio de investigación del grupo, escribía mi trabajo de grado y, además, me aceptaron como profesora en un colegio privado del centro de la ciudad. Esa última experiencia, fue mi mayor golpe contra el muro de la realidad. Siempre había sido buena estudiante, por tanto, asumía que sería una buena profesora, porque en la práctica pedagógica, me fue muy bien y me sentía segura. Esta primera experiencia como profesora no solo fue muy mal remunerada, sino que, puso a prueba mi decisión de ser profesora.

Recuerdo que sufrí mucho las primeras semanas, porque los estudiantes no prestaban atención, decían que no comprendían y uno de ellos, el líder, manipulaba y le daba quejas al rector. Un día terminé llorando sola en un baño. Me sentía reducida, poco valorada, impotente y en cada clase perdía una batalla. Aunque era tortuoso estar allí, no podía dejar ese trabajo, ya que me ayudaba un poco para mi sustento y lo más importante, lo consideraba una oportunidad para ganar experiencia certificada. Hoy en día comprendo que viví situaciones precarias en esa primera experiencia de mi inserción profesional.

Sobreviví seis meses en ese colegio privado, aprendí muchísimo, algunos estudiantes me motivaban y decían que explicaba muy bien. A pesar de todo, el rector me felicitaba por el orden y el cumplimiento. Recuerdo que orienté algunos cursos de biología, química y otros que nunca imaginé: educación sexual, prevención de la drogadicción y servicio social. Terminé encontrando un gusto especial por esos cursos y un campo temático interesante para trabajar con niños y jóvenes que después retomé en mi maestría. En esa época tenía 21 años, algunos estudiantes tenían mi edad y tal vez, por eso no me reconocían como profesora, y pues yo estaba en mi transición a la adultez, así que no tenía muchas herramientas en el manejo emocional de las situaciones de aula.

En septiembre de 2004 obtuve mi título de Licenciada. Fue un gran logro personal por ser la primera graduada de una universidad en toda mi familia, tanto materna como paterna. Me convertí en un referente para mis hermanos y para mis primos. En mi proceso de búsqueda de empleo participé de una convocatoria para trabajar en el mejor colegio privado de la ciudad, lo cual incluyó entrega de hoja de vida, entrevista con directivos, pruebas psicotécnicas y entrevista final con el rector. Durante la primera entrevista me sentí muy segura, aunque los pies me temblaban por debajo de la mesa. Como dije que la actividad práctica en ciencias se podía trabajar desde lo cotidiano, pidieron que improvisara una clase con lo que tenía a la mano.

Empecé a laborar en enero de 2005, una semana institucional enmarcada con rituales tradicionales de un colegio confesional católico. A los cuatro profesores nuevos nos dieron una inducción para explicarnos las dinámicas institucionales, mostrarnos el colegio que era estilo campestre y muy grande, y entregarnos la asignación académica: daría clases de biología en sexto y séptimo, y fisicoquímica en octavo. Inicé con 28 horas semanales. El horario de clases era de 6:15 a.m. a 1:15 p. m., además de dos tardes entre semana y un sábado por mes. Para mí era un gran logro estar trabajando en ese colegio y una bendición contar con un contrato de tiempo completo hasta diciembre. No importaban el horario ni las exigencias; estaba dispuesta a todo y sentía que quería hacer muchas cosas.

En el primer año fundé un semillero de investigación y dedicaba mi tiempo libre en contra jornada, a los niños interesados en la ciencia. Ese año tuve muy buena evaluación por parte de estudiantes y directivos, pero en los primeros meses, tuve que vivir experiencias difíciles por problemas en la gestión de aula, especialmente el manejo estudiantes indisciplinados. Aún me encontraba en etapa de inserción profesional docente y me asignaron como directora de grupo de un terrible grado octavo. Los estudiantes provenían de familias adineradas de la ciudad y sentían

que los profesores hacíamos parte de su grupo de empleados. Tanto estudiantes como padres se dirigían a nosotros con poco respeto y mucha exigencia.

Recuerdo que debía planear muy bien mis clases, leer mucho sobre cada tema, usar variadas estrategias metodológicas y gestionar las situaciones de indisciplina que eran constantes, tanto en mis clases como en las de algunos docentes nuevos. Como directora debía hablar con los padres de los más indisciplinados y sentía que no sabía hacerlo, terminaban enojados, defendiendo a sus hijos o amenazando con hablar con el rector. Dedicaba todo mi tiempo al colegio, no tenía vida social y renuncié al grupo de investigación. Era una empleada consagrada, cumplida, puntual y con algunas dificultades de salud que fueron empeorando.

Conté con mucho acompañamiento y apoyo por parte de los directivos, de algunos compañeros que me explicaban sobre procesos y formatos. Recibíamos capacitaciones frecuentemente, el sueldo era puntual y acorde al escalafón docente, aunque el horario laboral se extendía y ocupaba todo mi tiempo.

Al año siguiente los directivos decidieron cambiar mi asignación. Solo me dieron 12 horas clase con dirección de grupo en el mismo salón. Seguía como jefe de área, Coordinadora del proyecto Ambiental Escolar y auxiliar de laboratorio. Esa fue una labor interesante, pero de mucha dedicación. Como estaba interesada en continuar mis estudios hablé con el rector del colegio sobre la posibilidad de contar con las tardes para estudiar la maestría, pero parecía casi imposible. Por otro lado, me llamaron de la Universidad para que participara en un cargo administrativo en la Facultad de Educación. Para ese cargo habían llamado a los egresados que teníamos buen récord académico. Presenté la hoja de vida y la entrevista, con mucha esperanza, aun sabiendo lo difícil que era lograrlo.

El año siguiente me llamaron de la universidad para ocupar el cargo de directora del Programa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Renuncié al colegio y trabajé por tres años con la Universidad del Tolima. También tenía la cátedra de Introducción a la carrera (propedéutica). Luego pude participar para ser profesora de cátedra en Práctica Pedagógica en codocencia con mi gran maestro Quimbayo.

En ese cargo aprendí mucho sobre organización, planeación, gestión y trabajo en equipo. Además, fue el inicio de la docencia universitaria, un campo educativo que requiere de otras habilidades como docente. Me gustó mucho ser formadora de maestros, pero me sentía incompleta. Quería seguir estudiando, así que hice la especialización en pedagogía y la profesora Aurora Garay

me guio por el camino de la investigación educativa y me ayudó a comprender que mi esencia tenía que ver más con el trabajo de aula que con el campo administrativo. Esa apreciación me motivó a participar en la convocatoria pública del Magisterio. Ese año 2008, tomé decisiones muy importantes en mi vida: contraí matrimonio y empecé el proceso de ingreso al magisterio, para vivir en Medellín.

El cambio de ciudad fue difícil, despedirse de la familia, los amigos de toda la vida y empezar de cero. Empezar en el sector público como profesora de aula, me generaba grandes emociones y aunque me sentía segura por mi experiencia laboral previa, también, tenía muchos temores en relación con el contexto, puesto que la ciudad se reconoce en el ámbito nacional por su pujanza, por las oportunidades que ofrece en lo laboral y en lo académico, pero no se pueden ocultar los problemas sociales que hacen parte de las noticias diarias.

Me costó adaptarme a la idiosincrasia paisa, especialmente al manejo de las situaciones y relaciones. Requerí de una transformación en mi quehacer docente y aunque no era profesora principiante en muchas ocasiones me sentía como una de ellas, a tal punto que en lo que me sentía fuerte me volví a sentir inexperta, era como si fuera otro país. Los compañeros se mostraron colaboradores y siempre atentos. En ese colegio me fui haciendo maestra para paisas, cambié mis formas de interpretar el mundo de los niños y adolescentes, conocí excelentes colegas y amigos. El cambio fue drástico porque no solo era otra ciudad, sino que era conocer la otra Medellín, la de las poblaciones vulnerables y con gran número de necesidades, la que no sale en las guías turísticas. Esta experiencia me ha fortalecido. Vivir en Medellín me ha permitido crecer personal y profesionalmente. Logré alcanzar un título en la Universidad Nacional de Colombia, que era un sueño desde mi adolescencia, allí terminé mi maestría en enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.

Luego tuve la gran oportunidad de iniciar como profesora catedrática en la Universidad de Antioquia, un sueño que parecía inalcanzable. Me presenté a una convocatoria de práctica pedagógica. Me ofrecieron ir a la sede de Puerto Berrío y allí empecé mi trayectoria como docente de la UdeA, compartiendo mi experiencia con siete maestros en formación. Luego tuve la oportunidad de dar clases de Biología Celular y Práctica pedagógica 1, en la sede de Medellín.

Gracias al doctorado he podido aprender con el grupo de investigación PiEnCias y especialmente, con mi asesora, sobre investigación cualitativa en educación, en la línea de formación de maestros de ciencias naturales, a reconocer las necesidades de formación de los

profesores principiantes y a trabajar en colegaje con las que ahora son mis amigas. Continué trabajando y estudiando. En nuestro país los profesores no tenemos derecho a tiempo remunerado para la formación académica a nivel de pregrado ni de posgrado, así que padecemos de Burnout mientras alcanzamos la meta. En mi caso en particular, llevo a cabo mi último año doctoral en medio de una pandemia que incrementó el trabajo en la escuela y en la universidad, puesto que exigió otras formas de actuar, de relacionarnos y de enseñar desde la virtualidad.

De esta manera puedo decir que aprender a enseñar es una tarea de toda la vida y que durante la carrera docente he podido evidenciar las interconexiones entre los saberes profesionales que se permean entre asuntos personales, familiares y escolares. Mi identidad profesional docente también está influenciada por las personas que han estado de manera permanente o pasajera en mi vida y en mi formación académica. Los diálogos con las participantes en el presente estudio me revelaron los momentos que guardaba en la memoria sobre mi proceso de inserción profesional y, al mismo tiempo, las dudas e incertidumbres que permanecen y otras que se han transformado.

Finalmente, cierro este relato con las palabras de uno de los autores que me acompañó en mis noches de insomnio, y me recordó lo importante que es no perder el horizonte, pero además no olvidar nuestro origen, nuestra misión:

En un país como Colombia, hay miles de campesinos humildes que madrugan para sembrar en los campos, obreros que se levantan a pegar ladrillos, a cortar caña, a amasar pan, a conducir camiones, a trabajar en los socavones de las minas... pero tú perteneces a los privilegiados... estás parado en una pirámide social, sobre los hombros de millones de personas. Por eso estás en la obligación de rendir cuentas sobre tu talento, eres responsable de la sociedad por los beneficios y privilegios que has recibido... Tú eres tu gente, tu pueblo. (Mendoza, 2002, p. 241)



Los docentes en sus primeros días y meses de trabajo manifiestan sentirse “ahogados” en un sinnúmero de preguntas, dudas y hasta llegan a pensar que la docencia no es una buena opción de vida, que se han equivocado de carrera o que no era lo que esperaban cuando estaban en la formación inicial.

1. Planteamiento del problema y antecedentes

1.1 Problema y preguntas de investigación

La calidad de la educación es un tema de permanente interés para nuestra sociedad, aún más en este momento histórico del país en postconflicto, y con el estandarte de “Colombia, la mejor educada en el 2025”. Asimismo, se reconoce que el maestro es un actor fundamental en el diseño e implementación de estrategias que contribuyen al mejoramiento de su quehacer pedagógico y que, al mismo tiempo, permean los procesos educativos de los estudiantes en búsqueda de la construcción de tejido social. Estas actuaciones probablemente respondan a los saberes, actitudes y motivaciones que tienen los maestros, adquiridos en su experiencia escolar, en su formación inicial y en la cotidianidad laboral.

Para que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Secretarías de Educación y las Facultades formadoras de maestros puedan tomar decisiones asertivas y aportar en la formación del recurso humano, es indispensable generar propuestas de investigación y de formación que aporten en la identificación de la naturaleza de los saberes profesionales docentes, en la forma como adquieren dichos saberes y en su relación con otros componentes. Este conocimiento puede aportar en la revisión de los programas de formación inicial y continua de maestros, y en su acompañamiento en la función docente. De esta forma se puede lograr una mayor atracción por la carrera docente y es posible, además, que se genere menor deserción tanto en las licenciaturas como en la vida laboral.

En recientes investigaciones se ha puesto la mirada en un grupo de profesores que apenas inician su vida laboral y que están en ese tránsito de la formación inicial y continua (Alen, 2009; Ávalos, 2009; Boerr, 2011; Cividini et al., 2016; Marcelo y Vaillant, 2017). En estos estudios se abordan esas preocupaciones desde el campo de la inserción profesional docente, y se hace referencia al hecho de que a los profesores que inician el ejercicio docente, generalmente cuando terminan el pregrado, se les denomina profesores principiantes⁴. En el primer año los profesores

⁴ Según Jiménez (2013), el profesor principiante recibe esa denominación por algunos autores (De Pro Valcárcel y Sánchez, 2005; Marcelo, 1988; Vieira y Martins, 2005), pero es conocido también como Novel (García y Doménech, 1999; González y Soler, 1996; Lobo et al., 2000), Novato (Bejarano y Carvalho, 2003b; Blaya y Baudrit 2005), Debutante (Cornejo, 1999; Lamarre, 2004), en francés Novicio (Kagan, 1992; Vonk, 1995) y Enseñante novicio (Nault, 2005), Neófito (Goddard y Foster, 2001), en inglés Beginning teacher (Appleton, 2003; Gustafson et al., 2002; Jordell, 1987) y en portugués Iniciante (Ferreira, 2008; Nono & Mizukami, 2007).

son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997). Los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, comportamientos y estrategias pedagógicas que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran (Marcelo, 2008).

Vale la pena destacar que el MEN (2014) reconoce en la prueba piloto de acompañamiento a los profesores principiantes como “noveles que inician su carrera como docentes del servicio educativo oficial, quienes, nombrados en propiedad por la Secretaría de Educación de una entidad territorial certificada, tienen tres años o menos de vinculación en establecimientos y centros educativos oficiales del país” (p. 2). Para algunos autores, el profesor novel o principiante es el docente recientemente graduado, habitualmente joven, que se incorpora o inserta, y que tiene entre tres y cinco años de ejercicio docente (Alliaud, 2004; Cornejo, 1999; Guillaumondegui et al., 2015; Imbernón, 1994; Marcelo, 2007).

De otra parte, Alliaud (2004) expresa que ningún docente principiante debe ser considerado “inexperto”, porque en realidad tiene por lo menos una “experiencia escolar” producto de su paso por la escuela. En Colombia esa escolaridad corresponde a mínimo once años, y adicionalmente, su paso por la universidad es de cinco años o más. Para esta autora, los profesores principiantes (denominados en su estudio como novatos) fueron caracterizados como maestros “formados” y “experimentados”.

Para la presente investigación se acoge la definición de profesor principiante de Veenman (1984), quien considera que son “aquellos docentes que se encuentran en la transición de estudiantes a profesionales, incluyendo la obtención del primer empleo y el choque con la realidad *-reality shock-*” (p. 143). Según este autor, existen diferentes factores que pueden explicar este choque, entre los que destaca una elección equivocada de la profesión, actitudes y características personales inadecuadas, formación profesional insuficiente y una situación escolar problemática.

En la etapa de inserción, los saberes profesionales docentes juegan un papel muy importante y suelen movilizarse de acuerdo con las condiciones y necesidades del maestro en sus primeros años de ejercicio, proporcionando reflexiones que llevan a la construcción del saber práctico, que es de gran valor para el desarrollo profesional y para la constitución de su identidad (Tardif, 2004). En la actualidad, los maestros colombianos viven trayectorias profesionales complejas, e inician la carrera docente con diferentes retos que los llevan a reevaluar su competencia docente y hasta su motivación por continuar en la profesión. Así se puede interpretar

desde Huberman (1989), quien, al referirse al ciclo de vida profesional, señala que los saberes del docente cambian a lo largo de su carrera, pero que es en la etapa de inserción en la que se aprenden hábitos, conocimientos y actitudes que pueden perdurar en el ejercicio de la profesión docente.

Los maestros en esta etapa experimentan una sacudida fuerte frente a la realidad y a su transición de estudiante a profesor, incluyendo la complejidad de su trabajo práctico (Huberman 1989; Veenman, 1984). La entrada al ejercicio profesional de la docencia, comparada con otras profesiones, se caracteriza por la manera abrupta de asumir la responsabilidad plena de la enseñanza en el aula y todo lo que acompaña esta tarea en el ámbito de la escuela (Ávalos, 2008). El informe *Teachers matter* destaca que: "...las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores" (Organization for Economic Cooperation and Development [OCDE], 2005, p. 13).

Marcelo (2006; 2008; 2011) señala que los docentes principiantes no solo deben enseñar, sino también, y tal vez lo más importante, aprender a enseñar. Este autor resalta que existen competencias que solo se aprenden en la práctica, lo cual hace que esos primeros años sean de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Además, el ingreso al ejercicio docente marca la etapa inicial en la consolidación de identidad y en la socialización profesional (Lortie, 1975 y Lacey, 1977, como se citó en Ávalos, 2008; Bolívar, 2006; Huberman, 1989; Tardif y Borges, 2013; Waller, 1932).

Según Cornejo (1999), el análisis de la etapa de inserción implica considerar varios elementos de forma dinámica e interactiva, en los ámbitos personal, formativo y de su práctica profesional:

Considerar, de forma dinámica e interactiva, elementos de al menos tres órdenes o ámbitos: personales, relativos al propio profesor debutante; formativos, referidos a su proceso e institución de formación inicial para las tareas docentes que debe encarar; de práctica profesional, concernientes tanto al ejercicio de sus roles docentes adscritos como a los asumidos y, asimismo, al marco institucional escolar en que debe ejercerlos. (p.13)

De la misma manera, es fundamental reconocer las dinámicas de contratación y oferta laboral. Tardif y Borges (2013) describen que el incremento del proceso de contratación de maestros en los años 50 y 60, en Latinoamérica, estuvo asociado a la urgencia de atender las necesidades educativas generadas por los sistemas escolares en expansión y por la multiplicación

de las poblaciones estudiantiles provenientes de todas las clases de la sociedad. Debido a que las necesidades de mano de obra eran tan importantes, los docentes noveles fueron contratados fácilmente desde que salían de la universidad y accedían rápidamente a puestos de trabajo permanente y a tiempo completo. En esa época, la transición entre la educación y el empleo fue a la vez corta y rápida para los profesores. Sin embargo, se interrumpió por el establecimiento de regímenes dictatoriales en las décadas de los años 60 y 70.

De manera más reciente, los procesos de contratación han venido cambiando en algunos países. En Colombia, por ejemplo, la transición entre la universidad y el empleo está siendo afectada por la demanda laboral y por las recientes convocatorias públicas, que han sido ofertadas de manera eventual. Además, por el tipo de contratación y la oferta laboral en cargos de educación informal. A partir del Decreto 1278 de 2002, la manera cómo se concibe la carrera docente, el acceso al sistema oficial y otros aspectos se modificaron, afectando en parte la transición entre la universidad y el empleo, y la oferta y demanda de plazas docentes, en la concepción del sistema de formación de profesores (MEN, 2020).

Por otro lado, algunos estudiantes de licenciatura tienen la oportunidad de trabajar mientras estudian, ya sea porque tienen el título de normalista⁵ o porque los aceptan en colegios privados en diferentes condiciones laborales. En algunos casos, con menor reconocimiento económico que a los profesionales de otras áreas. Cuando los profesores principiantes consiguen trabajo, les exigen de la misma manera que a los profesores que cuentan con varios años de ejercicio profesional, sin importar sus potencialidades y, mucho menos, sus necesidades.

Según el MEN (2016), fueron 224.148 colombianos los que aplicaron a prueba escrita para ingreso al concurso, buscando ocupar una de las 21.342 vacantes como docente o directivo docente en el magisterio, siendo la prueba escrita el primer filtro en el proceso de la convocatoria pública. Los maestros recién graduados compiten con maestros con experiencia docente en colegios privados, con maestros en provisionalidad en el sector público o con quienes ya han sido nombrados, pero buscan una mejor ubicación en el escalafón docente. Por otro lado, también deben competir con tecnólogos y profesionales no licenciados, porque para inscribirse en el concurso de méritos para empleos de docentes el aspirante debe tener como mínimo el título de normalista

⁵ El título de Normalista Superior se obtiene en Colombia luego de aprobar el programa de formación complementaria (grado doce y trece, posterior al bachillerato académico) en una Escuela Normal Superior debidamente autorizada por el Ministerio de Educación Nacional, que lo habilita para el ejercicio de la docencia en el nivel de preescolar y en educación básica primaria.

superior, tecnólogo en educación, licenciado o profesional con título diferente al de licenciado (MEN, 2016).

La anterior situación lleva a que los recién egresados de las licenciaturas tengan mayor dificultad en el ingreso a cargos docentes en instituciones oficiales y hasta en los colegios privados, puesto que compiten por esas plazas con otros profesionales (biólogos, químicos, físicos, veterinarios, abogados, ingenieros, bacteriólogos, entre otros), que no tienen en su formación universitaria el componente pedagógico ni didáctico. Al respecto, el MEN ha puesto como exigencia a estos profesionales desde el Decreto 1278 de 2002, que, en su año de prueba deben realizar un curso de pedagogía para adquirir fundamentos de la formación pedagógica y didáctica que reciben los licenciados durante todo su pregrado. De esta manera, este Decreto crea una nueva dinámica para el desarrollo de la profesión docente en el país. Según Bautista (2009), “la diversificación social y profesional del cuerpo docente y la resignificación de la docencia, van a generar en los próximos años en Colombia nuevas dinámicas políticas y culturales en la profesión docente, nuevas demandas, nuevas expectativas y nuevos problemas” (p. 113).

Aunque el MEN (2013) menciona el sistema de formación y de política de educadores en el país, en realidad este no incluye de manera explícita procedimientos o presupuesto para atender la etapa de inserción profesional docente. Es común encontrar que en el ingreso de los nuevos profesores se hace una reunión de inducción preparatoria de un día, como se hace en la mayoría de las escuelas oficiales del país, o en una jornada convocada por el ente territorial de manera masiva. Como docente de aula en el sector oficial por once años, la investigadora ha observado que cuando los profesores principiantes inician sus labores y no encuentran un plan de acompañamiento institucional, ellos aprenden preguntándoles a sus colegas, haciendo ensayos (ensayo-error, según Veenman, 1984; Marcelo, 1992), buscando apoyo en literatura, con compañeros y con sus profesores de la universidad.

Desde el sistema de formación de maestros, el MEN (2013) propone tres subsistemas: inicial, en servicio y avanzada, y todos se integran por los ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación. Este sistema vincula la formación en las Universidades o Escuelas Normales Superiores, el ejercicio docente y los estudios posgraduales que se realicen. Sin embargo, es necesario dar una revisión a los subsistemas para que se incluya la inserción profesional como parte del subsistema en servicio o como otro subsistema, tal como lo plantea Jiménez (2014), por ser considerada una etapa diferenciada que tiene características particulares.

Al respecto señala que los profesores principiantes “tienen unas problemáticas y necesidades diferentes a las de aquellos que están en formación inicial o aquellos que ya llevan más años de ejercicio docente” (p.1). Además, se requiere de unos responsables para el acompañamiento y seguimiento de los profesores que inician en su labor de enseñar.

Así mismo, la creación de este subsistema podría generar reflexiones en torno al concurso docente, los procesos de inducción o bienvenida, las características del período de prueba (formación vs. evaluación) y el ingreso de otros profesionales no licenciados a la carrera docente, entre otros aspectos (Jiménez, 2014). Pero también, permitiría reorientar los procesos de inserción profesional para fortalecer la formación docente en función de sus saberes.

Los docentes en sus primeros días y meses de trabajo manifiestan sentirse “ahogados”; tienen un sinnúmero de preguntas y dudas, y hasta llegan a pensar que la docencia no es una buena opción de vida, que se han equivocado de carrera o que no era lo que esperaban cuando estaban en la formación inicial. Algunos cuentan en sus historias problemáticas de los contextos en donde laboran o han laborado, asociados a pobreza, conflicto social y consumo de sustancias psicoactivas por parte de estudiantes, y otras situaciones de precariedad que afectan sus labores y hacen más compleja la inserción de docentes, en ciudades como Medellín. Estas condiciones que encuentran en los contextos laborales, les hacen poner en duda lo aprendido en el pregrado, puesto que sus saberes parecen no ser suficientes para asumir estos retos.

La precarización laboral, según Cano (2004), se experimenta cuando: no hay ingresos que corresponden a la cantidad de funciones que se le asignan al empleado, esa remuneración no permite capacitarse, no existe una estabilidad en el empleo o no hay satisfacción con las condiciones en las que se desarrolla la labor. Se puede decir, entonces, que hay una pérdida de bienestar de los trabajadores como individuos, lo cual no contribuye a mejorar su calidad de vida. La precarización laboral en los profesores afecta el desarrollo de su trabajo cotidiano y el bienestar de cada uno de ellos como profesionales reconocidos, que hacen parte de una sociedad. Estas exigencias pueden llevar a que el profesor abandone la docencia y prefiera buscar cargos directivos o trabajos diferentes a la enseñanza en el aula (Vaillant, 2005). Este tema merece especial atención, puesto que afecta la realización personal del profesor en sus dimensiones: afectiva, emocional y social, así como la capacitación y la proyección de su desarrollo profesional.

Por otro lado, en un acercamiento informal con instituciones de Medellín, se encontró que el protocolo para la inducción docente incluye: una reunión de bienvenida de una jornada, para

socializar las dinámicas institucionales, el sistema de gestión de calidad, el mapa institucional tanto de la planta física como de la estructura administrativa, y la entrega de una cartilla y de otros documentos como el Manual de Convivencia. Luego, se continúa realizando un acompañamiento desde las coordinaciones, para la planeación estratégica a nivel institucional y por áreas. Además, complementan esta inducción con el proceso que realiza la Secretaría de Educación de la ciudad, desde el área de Bienestar docente. Sin embargo, las múltiples responsabilidades que se adquieren en el trabajo docente carecen de acompañamientos sistemáticos e integrales para que los profesores nuevos puedan desempeñar estos nuevos roles, participar en los cambios y corresponsabilizarse de los resultados de su trabajo.

Dada la importancia de esta etapa, son varios los países que han puesto a disposición recursos para mejorar el desarrollo profesional docente, primordialmente en el modo de ingreso de los nuevos docentes a la enseñanza. En países como España, Francia, Inglaterra, Japón, China, Argentina, Canadá, Chile, Guatemala, México, Uruguay y República Dominicana se han adelantado programas y estrategias para favorecer el ingreso del nuevo personal docente, que ha incluido de manera variada: orientaciones iniciales, inducciones sencillas, seminarios, cursos teóricos, colaboración con compañeros, conformación de redes de profesores, mentorías, reducción de asignación académica, dependiendo de la intención de cada país.

Colombia inició en el 2017 un programa de acompañamiento y cualificación para los maestros noveles de los colegios oficiales de Bogotá. Es una de las estrategias del proyecto “Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes como líderes de la transformación educativa”, incluido en la apuesta de mejoramiento de la calidad educativa en la capital, aquel año. Inició su implementación con 520 docentes de Ciudad Bolívar, localidad que contaba con el mayor número de profesionales vinculados en los últimos dos años a la Secretaría de Educación del Distrito.

Desde la Universidad de Antioquia (UdeA) se han logrado estudios y experiencias de acompañamiento a profesores principiantes del área de ciencias naturales, en búsqueda de aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional (Jiménez et al., 2011). Otras experiencias que han dado en esa dirección son: - La configuración del conocimiento en la inserción profesional (Jiménez, 2013), - El intercambio de información sobre las problemáticas de los profesores principiantes en Quebec y en Colombia (Cividini et al., 2016; Jiménez et al., 2014; Jiménez et al., 2018), - La (re)constitución de la identidad profesional del profesor principiante de

Ciencias (Quiceno, 2016), - Análisis de cuatro casos de profesores principiantes (Ramírez, 2016), - La construcción de identidad profesional entre maestros en formación y maestros en ejercicio (Quiceno et al., 2017) y - Acercamientos a las problemáticas de los profesores vinculados a las Secretarías de Educación de Medellín y de Antioquia.

Teniendo en cuenta lo anterior, y retomando que “el desarrollo del saber profesional está asociado tanto a sus fuentes de adquisición como con sus momentos y fases de construcción” (Tardif, 2004, p. 51), en esta investigación se buscó establecer una relación entre el proceso de inserción profesional docente y la construcción de saberes, para comprenderlos en el contexto de cinco profesoras de ciencias naturales, egresadas del mismo programa de formación inicial. Así mismo, analizar la correspondencia que se da con los contextos laborales particulares en donde cada profesora estaba trabajando. Por tanto, se plantearon como preguntas de investigación:

¿Cómo se relaciona la inserción profesional docente con la construcción de saberes de las maestras de ciencias naturales?

¿Qué dificultades afrontan estas maestras durante los primeros años de su carrera profesional según el contexto laboral?

¿Cuáles son los saberes profesionales de las maestras, que se movilizan en la inserción?

Es un hecho cierto que los profesores, a través de sus propias vivencias, construyen sus saberes profesionales. En esta perspectiva, en la etapa de inserción profesional, por las particularidades de esta y siendo vista como una etapa difícil, se requiere tener en cuenta la subjetividad de los profesores, los contextos, las condiciones laborales, así como los saberes que se movilizan en la acción cotidiana. De esta manera, la tesis buscó contribuir a la línea de formación de maestros de ciencias naturales, en la comprensión de las características y construcción de los saberes docentes en el proceso de inserción profesional de profesores principiantes de cuatro municipios de Antioquia, incluyendo Medellín.

1.2. Revisión de literatura y antecedentes

La revisión de literatura se realizó en las bases de datos Dialnet, Scielo, Redalyc y EBSCO, especialmente, así como en memorias de algunos eventos y organizaciones, que se llevaron a cabo entre 2000 y 2018. En el campo de la inserción profesional docente, se examinaron alrededor de 160 documentos que abarcan: artículos de investigación, de reflexión, revisiones de literatura y

tesis doctorales, entre otros. Esta revisión mostró que hay estudios en este campo desde la década del 80, y que en las dos últimas décadas se ha incrementado. Entre el 2000 y 2009 se reportan 67 estudios y entre el 2000 y 2017, 66 estudios. Se reconocen algunas tendencias internacionales y nacionales sobre la inserción profesional docente y experiencias con profesores de ciencias naturales.

Los resultados de esta revisión se presentaron en dos eventos internacionales (ver anexos 1 y 2). Una ponencia en el Seminario SEMIEDU -Brasil- sobre la inserción profesional docente, un campo de investigación: avances en la revisión de literatura (Torres y Jiménez, 2018), que incluye algunas discusiones sobre la definición de profesor principiante e inserción profesional, ciertas tendencias de programas de acompañamiento que sobresalen en la literatura, y algunos estudios realizados en el contexto colombiano. En el evento de la red KIPUS-Perú, se presentó una ponencia sobre la inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales, como resultados preliminares del estudio de caso (Torres, 2020). Estos documentos dan cuenta de la revisión de literatura realizada para la tesis doctoral, así como algunos resultados preliminares.

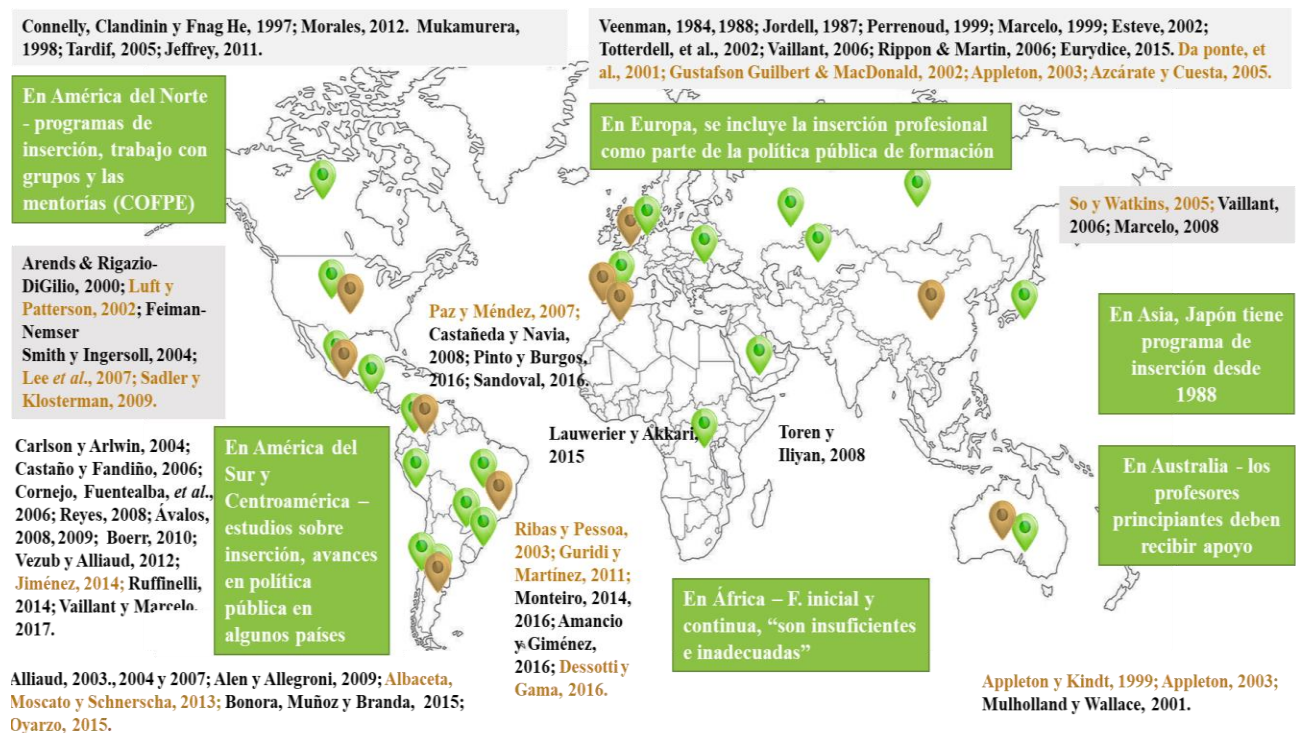
En síntesis, se puede decir que se han encontrado investigaciones sobre la relación entre la inserción de profesores de ciencias naturales y los saberes profesionales, que es el objeto de esta tesis. La investigación de Ayala (2013), en Chile, se concentra en la construcción y resignificación de los repertorios disciplinares y pedagógicos, pero para profesores de historia y ciencias sociales, así como una investigación de Zeballos (2015), en Argentina. De otra parte, el estudio de Paz y Méndez (2007) se acerca un poco más al tema y objetivo de la presente investigación, aunque busca revisar el estado de la enseñanza de las ciencias en México y contiene una propuesta de formación *in situ* a profesores principiantes de esta área. Por último, las investigaciones de Jiménez (2014), en Colombia, sobre la configuración del conocimiento con enfoque en PCK (Pedagogical Content Knowledge), y del equipo de profesoras que trabajan en la línea de formación de profesores de ciencias naturales, en la Universidad de Antioquia (Grupo PiEnCias), en cooperación con profesoras de Canadá (Cividini et al., 2016; Mejía et al., 2018) son las que dan mayores aportes para la problemática que se trata en este trabajo.

Después de esta revisión de literatura se reconoce la importancia de este estudio, que tiene en cuenta como eje central los saberes profesionales en el proceso de la inserción de profesores de ciencias naturales en primaria y secundaria, en contextos urbanos y rurales, en un país que no cuenta con una política pública que incluya el acompañamiento de profesores principiantes como

parte de la formación docente. A continuación, se presenta un mapa resumen de los principales estudios que sirvieron de referentes en la investigación (figura 1), se resaltaron los estudios que incluyen en su objeto de estudio la inserción profesional docente en maestros de educación básica y un cuadro resumen de estas investigaciones en el Anexo 3.

Figura 1

Principales estudios y programas de inserción profesional en el mundo





La inserción profesional docente es mucho más que la validación y dominio de saberes, puesto que todo lo que le ocurre al profesor trasciende a sus dimensiones personal, familiar, ética y política.

2. Marco teórico

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que sustentan la tesis y que permitieron hacer el análisis de la información. En la primera parte se hace alusión a la línea de investigación en la cual se sitúa el objeto de estudio y luego las dos grandes categorías: inserción profesional docente y saberes profesionales.

2.1 Línea del conocimiento profesional docente y los enfoques alternativos

El origen de la línea de investigación acerca de los procesos de pensamiento del profesor se ubica a partir de 1975, año desde el cual aumentó el interés por describir y comprender las propias interpretaciones que tienen los docentes, en relación con los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje y, especialmente, con la vida mental de los profesores (Perafán, 2002). A partir de esa época, según Perafán (2002) se empezó a concebir al profesor como una persona que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias y actitudes. De esta manera, el pensamiento del profesor se investiga como un problema central de la enseñanza y de la pedagogía.

El profesor, como profesional y como práctico reflexivo, fue promovido por autores de reconocimiento internacional que desarrollaron trabajos en pro de esta línea. Por ejemplo, Shulman (1987) hace referencia a las relaciones entre el pensamiento del profesor y su propia acción; adicionalmente, propone el Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico (2005). Dewey (1989), expone sobre la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo para dilucidar lo afectivo e impulsivo de la acción inteligente; y Schön (1992), da relevancia a la reflexión sobre la acción en la práctica profesional, como parte de las tradiciones de una profesión modeladas a nivel social e institucional. De la misma manera, la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor –ISATT- en 1983, fue gran aporte en la consolidación de esta línea de investigación (Perafán, 2002).

Desde sus orígenes, esta línea busca reconocer al profesor como sujeto que toma decisiones y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Tiene en cuenta el pensamiento del profesor como determinante en sus acciones de aula; y la reflexión docente desde dos dimensiones, una de relativo fácil acceso o explícita, y otra implícita, que casi no se expresa. Esta línea ha ido evolucionando hacia modelos y principios que permiten profundizar el estudio de los procesos de

pensamiento en la acción y el conocimiento práctico del profesor (Perafán, 2002). Se plantean dos enfoques, según Gimeno y Pérez (1988): el enfoque cognitivo, que agrupa operaciones mentales de los profesores en distintos momentos de su acción pedagógica, con influencia de las psicologías cognitivas, y el enfoque alternativo, que está compuesto de varios modelos y se estructura desde la relación analítica y crítica con principios de la teoría social y de la teoría crítica de la enseñanza.

Desde el enfoque cognitivo los investigadores del pensamiento del profesor buscan comprender los procesos mentales que ocurren en los docentes durante la planeación, sus pensamientos durante la enseñanza interactiva, así como sus creencias y teorías (Perafán y Adúriz-Bravo, 2002). Shulman (1987) propone la existencia de una “base de conocimiento” para la enseñanza, es decir, que el repertorio profesional contiene unas categorías de conocimiento que el maestro necesita para promover el aprendizaje de sus estudiantes. Es un modelo que se desarrolló considerando el concepto de enseñanza como profesión, que implica la delimitación del campo del conocimiento que puede ser sistematizado y compartido con otros. Los profesionales de la enseñanza necesitan un cuerpo codificado y codificable de conocimiento profesional, que los guíe en sus decisiones sobre el contenido y la forma de tratarlo en sus cursos; y eso incluye, el conocimiento pedagógico y el conocimiento del tema.

Shulman (1987) explicita varias categorías de esa base de conocimiento: *conocimiento del contenido específico, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículo, conocimiento pedagógico de contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos*. A su vez, Grossman et al. (2005) sugieren cuatro dimensiones del conocimiento de la materia, que son los que tienen mayor influencia en la enseñanza y en el aprendizaje de los futuros profesores. Estas dimensiones incluyen “el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias acerca de la materia” (p. 10).

Para la comprensión de los enfoques alternativos, Gimeno y Pérez (1988) mencionan que se tienen en cuenta los siguientes presupuestos: la concepción del profesor como persona a quien se le debe considerar su actuación como constructiva y creativa, que construye un conocimiento de la realidad personal y que es subjetivo a las particularidades de su experiencia a lo largo de la vida. La enseñanza como actividad intencional está cargada de valores, en un medio psicosocial de intercambios simbólicos; marcada por componentes éticos, morales, políticos y normativos. Así mismo, el aprendizaje tiene que ver con construcciones subjetivas contextualmente condicionadas.

Bajo esta mirada, la función y el papel del profesor se reconceptualizan, teniendo en cuenta el carácter incierto e imprevisible de las dinámicas de aula. Por su parte, Perafán y Adúriz- Bravo (2002) mencionan que el objeto de estudio de los enfoques alternativos está relacionado con: “los contenidos de conciencia del docente, la intencionalidad que los constituye, sus creencias en cuanto a constituidas como sentidos, la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica o de su mundo profesional” (pp. 23-24). Por tanto, en este enfoque se busca la autocomprensión que tienen los docentes sobre su práctica, interrogando sobre qué y por qué piensan de esa manera.

Ahora bien, en el marco de las propuestas alternativas para entender a los profesores, está la propuesta de saberes docentes. Tardif et al. (1991) se apartan del término conocimiento y mencionan que “los docentes tienen unos saberes específicos que se movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas” (Tardif, 2004, p. 168). En esta misma perspectiva, Mizukami (2004) estudia los saberes como un cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que son necesarios para que el maestro desarrolle procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento, niveles y contextos educativos, y en diferentes modalidades de enseñanza, todas las cuales son indispensables para el desempeño profesional. Para esta autora, estos saberes son limitados en los cursos de la formación inicial y se vuelven profundos, diversificados y flexibles, a partir de la experiencia profesional reflejada y objetiva. Además, no son fijos ni inmutables, e implican una construcción continua.

Para Fernandes (2001), la década de los 90 estuvo marcada por la búsqueda de nuevos enfoques y paradigmas para la comprensión de la práctica y los saberes de los docentes, como uno de los aspectos importantes en los estudios sobre la identidad de la profesión docente. Marcelo (1992) resalta que la conducta del profesor se orienta a partir de lo que sabe y de lo que cree, que, además, se empieza a construir mucho antes de tomar la decisión de dedicarse a la enseñanza de manera profesional, pues influye la vivencia como estudiante y la historia de vida. Así mismo, desde la mirada del enfoque sociocultural del aprendizaje, se establece que la actividad cognitiva del profesor no puede ser estudiada sin dejar de tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo la actividad docente. Además, se reconoce que el conocimiento de aprender a enseñar no reside en una sola persona, sino entre individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos (Putman y Borko, 1997). De esta manera, se puede establecer que el saber profesional docente puede incluir reflexiones, relatos y decisiones de la cotidianidad del maestro.

De acuerdo con este panorama, la investigación que se presenta busca indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos, entendiendo a cada profesor como un caso particular del estudio colectivo, en el que se tienen en cuenta la inserción profesional docente y los procesos de construcción de saberes, asumiendo que el saber del profesor es una construcción propia y colectiva, que se produce a partir de variadas fuentes, y como resultado de su socialización en los contextos familiares, académicos y laborales, los cuales, de manera intencionada favorecen el desarrollo profesional docente.

2.2 Inserción profesional

La inserción profesional, como etapa de la carrera docente, ha sido objeto de estudio en múltiples investigaciones internacionales (Alen y Allegroni, 2009; Alliaud, 2003; Ávalos, 2008; 2009; Ávalos et al., 2004; Ayala et al., 2015; Azcárate y Cuesta, 2005; Boerr, 2011; Cornejo, 1999; Imbernón, 2007; Jáspez et al., 2016; Levesque & Gervais, 2000; Marcelo, 1988; 1999; 2008; 2009; 2011; 2012; Marques & Romanoswki, 2016; Mukamurera, 1998; Negrillo y Iranzo, 2009; Peralta, 2015; Reyes, 2008; 2011; Sandoval, 2009; Smith & Ingersoll, 2004; Solís et al., 2016; Tardif y Borges, 2013; Vaillant, 2006; 2009; Veenman, 1984; Vonk, 1989; 1996, entre otros). Estos estudios amplían el concepto de inserción y de lo que ocurre en esta fase, así como los problemas que vive el profesor principiante y las condiciones laborales en las que debe empezar; además, soportan los diferentes programas de acompañamiento e inducción en la vida laboral de los profesores.

La inserción se comprende como un proceso transitorio “de profesor en formación a un profesional autónomo [...] se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (Vonk, 1996, p.115). De esta manera, la inserción es vista como un período diferenciado en el ciclo profesional del profesor. A su vez, Marcelo (2008) argumenta que el período de inserción no debería ser un *salto en el vacío* entre la formación inicial y la formación continua, sino que debe tener un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Según Vonk (1995), las investigaciones que se han realizado sobre los inicios en la profesión docente señalan que la mayoría de los profesores principiantes viven una experiencia problemática y estresante en su primer año de trabajo en la enseñanza. Para Vonk, esta etapa se

convierte en una de las más importantes en el desarrollo profesional del docente, puesto que está construyendo su propia identidad profesional y reconociendo sus recursos personales para enfrentar con éxito las situaciones del aula.

El interés de los investigadores pasó de estar centrado en la problemática de los ciclos de vida, a los asuntos relacionados con la profesionalización. En la década del 90, la identidad y la formación profesional de los docentes también fueron cuestionadas en algunos países (Tardif et al., 1998). Tardif y Borges (2013) señalan que los factores que afectan la inserción son diversos y que estos tienen que preocupar a los diferentes actores que participan en esa etapa, tanto a los investigadores como a las autoridades educativas. Estos autores clasifican estos factores en una escala que va de lo macro a lo micro, de lo social a lo individual, de lo sociológico a lo psicológico. En la tabla 1, se presentan algunos ejemplos de temas de investigación para cada uno de estos factores que afectan la inserción profesional docente.

Sin duda, han aumentado los trabajos que se interesan en el aprendizaje de la docencia en los primeros años de la carrera, como los de Alen y Allegroni (2009), Ávalos, (2008), Boerr (2011), Cornejo (1999), Feiman-Nemser (2001), Lankau y Scandura (2002), Marcelo (1988; 2012), Ruffinelli (2014), Tardif y Borges (2013), Tardif et al. (1998), Vaillant y Marcelo (2015). Otros estudios abordan dinámicas colectivas dentro de los establecimientos y su impacto en la inducción de nuevos docentes (Gustafson et al., 2002; Lacaze & Fabre, 2005; Marcelo, 2009; Rodríguez y Grilli, 2016; Smith & Ingersoll, 2004; Vezub y Alliaud, 2012; Vonk, 1995; 1996). Varios trabajos se interesan en fenómenos más amplios, como las políticas sociales y económicas que rigen la profesión docente (salarios, reclutamiento, atracción, política de formación, etc.), especialmente en la etapa inicial (Carver & Feiman-Nemser, 2009; Grossman & Thompson, 2004; Jiménez et al., 2014; Jordell, 1987; Huberman, 1989; Marcelo y Vaillant, 2016; Marques & Romanowski, 2016; Perrenoud, 1993; Vaillant, 2016; Vonk, 1989). Con estos trabajos se puede evidenciar que se ha incrementado el número de investigaciones sobre el tema de la inserción, lo cual ha dado lugar a la diversificación y a la especialización de este tema de estudio en distintos ámbitos.

La inserción profesional docente es una etapa compleja del ciclo de vida de los profesores, que puede ser estudiada desde diferentes puntos de vista, usando preferencialmente la metodología cualitativa de la investigación, con variedad de técnicas, tales como: grupos de análisis (Alen y Allegroni, 2009), estudio de caso (Hebert & Worthy, 2000; Albaceta et al., 2013; Jiménez, 2013; Ruffinelli, 2014), investigación –acción (Jiménez, 2018; Mejía et al., 2018; Peralta, 2015),

narrativa (Da Silva & Gomes, 2016; Fontoura, 2018; Fontoura & Monteiro, 2016; Scherff, 2008); y mediante diferentes técnicas y recursos, como: cuestionarios, entrevistas, historias de vida, aula-taller, co-observación, tutorías o mentorías y redes virtuales.

Tabla 1

Factores que afectan la inserción de los docentes noveles

Factores	Ejemplos de temas de investigación
La educación y la sociedad	Demografía: tasa de natalidad, estructura de la población según la edad, población joven, población educada, etc. Régimen político: el acceso a la educación, la igualdad, la democratización de la educación, la exclusión, la duración de la escolaridad, etc. Lugar y peso de la educación en la sociedad: el financiamiento público y privado, el control político del sistema escolar, la distribución del gasto público (educación, salud, etc.).
La condición social de la profesión	El atractivo de la profesión docente en comparación con otras profesiones con el mismo nivel de cualificación. El salario, el prestigio, la movilidad interna (promoción profesional), bonificación, primas, etc. Las condiciones de trabajo (permanencia, carga laboral, vacaciones, protección, jubilación, etc.)
La gobernanza de la profesión	Los organismos que supervisan y controlan la profesión: el gobierno (central, federal, provincial, municipal, etc.), los sindicatos, los colegios profesionales. Las políticas de gestión de la profesión. La relación de control o de confianza entre el gobierno y la profesión. Los modos de regulación: la competencia, la colaboración, la responsabilidad, el profesionalismo, etc.
La formación	Los criterios de admisión y de selección de los estudiantes. La calidad y la duración de los programas iniciales. La base de conocimientos transmitidos por las universidades. El papel y la importancia de la formación práctica (pasantías) en la formación. Alianzas escuelas/universidades. La formación continua.
Los establecimientos y los públicos escolares	Los establecimientos públicos o privados. Urbanos/rurales. Barrios o regiones favorecidos/desfavorecidos. Homogeneidad/heterogeneidad de la población estudiantil. La organización y la división del trabajo en los establecimientos. Los modos de dirección y de gestión de los establecimientos.
Las estructuras y las dinámicas de integración en los establecimientos	La existencia o no de medidas y acuerdos formales de bienvenida a los nuevos docentes. Las responsabilidades y las tareas de la dirección frente a los nuevos docentes. El papel del equipo docente frente a los docentes noveles. La práctica informal de apoyo a los docentes noveles.
Conocimiento, creencias y expectativas de los docentes	Los conocimientos de los docentes y el aprendizaje del oficio. Las representaciones y creencias de los docentes acerca de su rol, su misión. La relación con el trabajo y con los alumnos. Lo respectivo al oficio: la elección del oficio, la representación de la carrera (corta o larga, etc.).
Componentes emocionales	Placer/sufrimiento en el trabajo, gestión personal de las dificultades, bajo rendimiento (alumnos), etc. Satisfacción/ insatisfacción.

Fuente. (Tardif y Borges, 2013).

Además, la inserción requiere del estudio de varios factores que se relacionan con las condiciones de trabajo y con el ambiente laboral, sin dejar de lado aspectos personales y profesionales del profesor principiante. Ávalos (2009) señala que los distintos componentes de los programas de inserción profesional (mentoría, observación, talleres etc.) influyen en el aprendizaje de los nuevos profesores, teniendo como mediadores los contextos sociales y organizacionales de los centros escolares en donde trabajan; así mismo, las ausencias de oportunidades de acompañamiento tienen un efecto en la rotación de nuevos profesores y en la decisión de mantenerse o de abandonar la docencia.

En este estudio se asume la inserción profesional como un proceso de inicio al ejercicio docente, que puede durar entre tres y cinco años (dependiendo de las condiciones laborales), e incluye dos dimensiones: el proceso de búsqueda de empleo y la inducción a la carrera profesional. El concepto de inserción se refiere, entonces, a una *realidad dinámica* (Tardif y Borges, 2013, p. 28). Estas dimensiones tienen características particulares según cada contexto. A continuación, se darán a conocer algunas que se identifican en el país.

2.2.1 La búsqueda de empleo

El proceso de búsqueda de empleo comienza normalmente al final de la formación, y termina con la obtención del primer empleo estable o permanente (Tardif y Borges, 2013). De esta manera, el énfasis está en el proceso de conseguir un lugar donde trabajar y la introducción en el mercado laboral. En Colombia, los estudiantes de licenciaturas inician la búsqueda de empleo antes de terminar la formación profesional; en el caso de los egresados de las Escuelas Normales Superiores, los normalistas generalmente trabajan como profesores de primaria, e inician una carrera universitaria; entonces, estudian y trabajan al mismo tiempo. En este caso, “el énfasis está puesto en la trayectoria que precede la ocupación de un empleo” (Tardif y Borges, 2013, p. 27).

En la actualidad, es mucho más complejo y difícil acceder a un empleo permanente o estable como profesor principiante y esto no solo incrementa los problemas de adaptación laboral, sino que puede generar situaciones precarias de trabajo y extensión del tiempo estimado para cumplir con el programa de pregrado, valga decir, de formación inicial. Según Tardif y Borges (2013) “si el primer empleo es temporal o a tiempo parcial, la inserción va más allá y puede alternarse con fases de empleo, regreso a los estudios y fases sin empleo” (p. 28). Muchos

estudiantes de las licenciaturas inician la búsqueda en el último año de formación o antes, complejizando aún más el proceso de inserción y sin tener claridad del momento de inicio como docentes.

Para estos autores, la búsqueda de un empleo comienza con la movilización de la red de relaciones sociales y personales. También con la creación de estrategias para enfrentar las dificultades, encontrándose con lógicas sociales y organizacionales, que van más allá de la voluntad del aspirante y su poder de acción. Tiene de esta manera su primer “*choque con la humanidad*” (Tardif y Borges, 2013), puesto que empieza a conocer las formas que rigen el sistema de ingreso a la docencia en la educación pública y en el ámbito privado, tanto formal como informal. Estas normas, convocatorias, escalas salariales, exigencias de experiencia, cartas de recomendación y procesos de selección generan en el profesor principiante o estudiante de último año sentimientos asociados a la frustración, la confusión y la desilusión.

En el caso colombiano, los profesores principiantes compiten por cargos para la enseñanza en educación básica y media con profesionales no licenciados. Con el Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente), se estableció que los profesionales no licenciados, legalmente habilitados, son profesionales que pueden ejercer en la educación. El mismo decreto señala en el artículo 12, que los profesionales no licenciados deben acreditar un programa de pedagogía:

Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional. (p. 3)

Esta situación aumenta la dificultad en el ingreso al mundo laboral de los profesores recién titulados, que generalmente no han tenido la oportunidad de ejercer la docencia, ni la información suficiente de la realidad de estos procesos. Además, se reconoce que las estrategias de búsqueda de empleo que utilizan los profesores principiantes no son las más favorables. De esta manera, la inserción es un *proceso multidimensional* donde se conjugan todos los recursos y las estrategias del profesor, así como la complejidad del mercado laboral, con sus limitaciones y sus reglas (Tardif y Borges, 2013).

En la elección del primer trabajo los profesores toman en consideración el salario, las condiciones del contexto (características de los estudiantes, dependencia administrativa del establecimiento y recursos disponibles) y la ubicación, siendo recurrente que prefieran enseñar en lugares similares y geográficamente cercanos al establecimiento en el que se educaron (Ayala et al., 2015).

En Chile, Ortúzar et al. (2016) encontraron que la preferencia de los docentes en la búsqueda de empleo genera que en establecimientos más vulnerables trabajen profesores con menores niveles académicos, mientras que los que tienen mejor desempeño y mayores habilidades, optan por instituciones particulares con mejores condiciones. Así mismo, la difusión de la oferta laboral es definida de modo más formal en el sector municipal.

En Colombia, esta situación es similar, tanto en términos de preferencia como por la oferta laboral que existe. En las instituciones educativas privadas se tienen unas exigencias en el proceso de selección y contratación, según el nivel y posición en el medio educativo. Para el caso de las instituciones educativas (oficiales), el proceso de contratación es mucho más formal y extenso (entrar al sector público con nombramiento para carrera docente, puede demorar hasta dos años) y en cargo de provisión transitoria se creó un nuevo mecanismo de ingreso usando una plataforma electrónica, llamada Sistema Maestro⁶.

El proceso de ingreso en el sector oficial tiene varios momentos, según Decreto 1278 de 2002. Primero, la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) realiza la convocatoria pública, los aspirantes se inscriben y presentan las pruebas escritas (aptitudes, competencias básicas y prueba psicotécnica). En segundo lugar, los aspirantes que lograron aprobar con más del 60%, presentan la documentación para la valoración de antecedentes (formación y experiencia, hoja de vida) y la entrevista que ha sido de tipo grupal. En la tabla 2 se indican las fases de selección. En tercer lugar, la CNSC publica los listados de elegibles, por nivel educativo y por área de conocimiento, en orden descendente de puntaje. Por último, la comisión convoca a una audiencia pública para la selección de plazas vacantes, según convocatoria inicial. Allí los profesores, según el puntaje obtenido, eligen el sitio de trabajo. Este proceso de ingreso al sector público es extenso. Por ejemplo, una convocatoria que inició a mediados del año 2008 terminó en abril del año 2010.

⁶ Plataforma Sistema Maestro, del Ministerio de Educación Nacional. Permite la provisión de vacantes definitivas mediante nombramiento provisional para cargos de docentes, pero no genera derechos de carrera. <https://sistemamaestro.mineducacion.gov.co/SistemaMaestro/busquedaVacantes.xhtml>

Tabla 2

Fases del proceso de selección del concurso por mérito para proveer cargos de directivos y docentes de aula

Fases de la selección de docentes	Carácter de prueba	Calificación mínima aprobatoria	% Peso dentro del puntaje total		Responsable de aplicación de la calificación	
			Directivo docente	Docente de aula		
1. Pruebas	Aptitudes y competencias Básicas	Eliminatoria y clasificatoria	60/100 para Docentes de aula 70/100 para Directivos Docentes	55%	60%	ICFES
	Psicotécnica	Clasificatoria	No Aplica	15%	10%	ICFES
2. Valoración de Antecedentes	Clasificatoria	No Aplica	20%	25%	CNSC o delegado	
3. Entrevista grupal	Clasificatoria	No Aplica	10%	5%	CNSC o delegado	

Nota. Acuerdos de convocatorias de la CNSC (2016).

Por su parte, en el Sistema Maestro se ofertan las vacantes reportadas por cada una de las entidades territoriales certificadas en educación. El aspirante se postula; una vez cerrados los ciclos de oferta, el sistema preselecciona tres candidatos para cada vacante, teniendo en cuenta como fundamento principal el mérito de los aspirantes. Las vinculaciones realizadas por este mecanismo no generan derechos de carrera (ni ascensos en el escalafón); son temporales / provisionales.

En las instituciones de carácter privado el proceso de selección de profesores varía en cada una. Algunas también tienen en cuenta pruebas de conocimiento, revisión de hoja de vida, entrevista con el equipo directivo y psicólogos. En otras, solo revisan la hoja de vida, hacen una entrevista rápida y si lleva carta de recomendación puede ser un valor agregado para ser tenido en cuenta. Un grupo de instituciones de naturaleza religiosa realiza procesos permanentes, desde un comité que conserva un banco de profesores elegibles y disponibles en casos de vacantes temporales.

Debido a la larga espera que deben hacer los profesores para ingresar al sistema público de contratación, algunos optan por aceptar trabajos en situaciones precarias (como bajo salario,

sobrecarga laboral, jornadas extensas, grupos difíciles y/o liderar varios proyectos) en instituciones privadas, fundaciones y/o corporaciones. Lo anterior ocurre por desconocimiento por parte del principiante o por el interés de sumar experiencia en la hoja de vida y sobrevivir en un país con altos niveles de inequidad social.

En el estudio de Jiménez et al. (2011) con egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales de la UdeA se encuentra que la mitad estaban trabajando desde antes de graduarse. Los profesores egresados utilizaron como estrategias para conseguir el primer empleo: el envío de hojas de vida a través de información que suministraba la Universidad, el uso de contactos personales (padres, parientes, amigos), algunos se presentaron al concurso público, otros se inscribieron en una oficina de empleo o revisaron avisos clasificados. Sobresale, con un 69%, el uso de contactos personales. El 43% envió de hojas de vida, destacando que esta estrategia es más efectiva cuando se cuenta con recomendación o contacto en la institución en la que se aspira laborar. Un egresado menciona que su experiencia previa de pertenecer a un grupo de investigación de la Universidad le sirvió como carta de presentación para su empleo actual (Jiménez et al., 2011, p. 69). Algunos lograron emplearse un año antes de su graduación y otros tardaron entre uno y tres años. Como puede verse, la búsqueda del primer empleo lleva a una serie de procesos individuales que realiza el aspirante, y está afectado por las diversas características de la profesión en el país y por las condiciones de acceso para que el empleo sea estable.

2.2.2 La inserción como etapa inicial de la carrera docente

En la inserción profesional, el ingreso al nuevo trabajo está ligado a procesos de inducción o de llegada que depende de las instituciones. Esa es una forma de acompañamiento de las instituciones al profesor principiante. La inserción profesional incluye, como segunda dimensión, la inducción y el acompañamiento en los primeros meses o años de experiencia. Según Tardif y Borges (2013), al encontrar un empleo surgen para el profesor otras necesidades y preocupaciones, por ejemplo: cómo mantenerlo, cómo defender su espacio o territorio, cómo lograr un lugar entre los colegas, de qué manera posicionarse frente a los directivos y administrativos, cómo ganarse el respeto de los padres de familia, entre otras. La inserción, como fase de entrada a la profesión docente, se trata, entonces, del período en el que el profesor principiante “aprende a dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, y a constituir un bagaje de conocimientos

y de habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente, una vez obtenido el primer empleo” (Tardif y Borges, 2013, p. 27).

Esta fase, que corresponde a la entrada en la carrera, es de experimentación y de revelaciones; puede durar alrededor de tres años (Imbernón, 1994). Para algunos autores se puede extender hasta cinco años (Alliaud, 2004; Cornejo, 1999; Marcelo, 2007). Para Tardif y Borges (2013) “se trata de un período de supervivencia y de descubrimiento que se puede caracterizar por una fase de exploración, dado el choque con la realidad de la práctica, y un período de experimentación, lo que representa el entusiasmo del comienzo” (p. 32).

En la literatura se encuentran diferentes estrategias de formación, acompañamiento e inducción a profesores principiantes. Imbernón (1994) señala que estos acompañamientos incluyen asesoramiento por parte de profesores más experimentados, de tutores-formadores en temas clave en el centro escolar, seminarios de apoyo y de reflexión sobre errores y aciertos de la práctica cotidiana, intercambios de experiencias y análisis global de situaciones educativas, y elaboración de diarios sobre la nueva experiencia profesional. También se tienen en cuenta las tutorías mediante mentores (con apoyo de las universidades), y prácticas de triangulación simulando situaciones didácticas para analizar de forma colaborativa los efectos y consecuencias de la toma de decisiones.

Arends & Rigazio-DiGilio (2000) sugieren que los programas de inserción se aborden desde la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos. Además de incluir las mentorías para fortalecer el apoyo emocional, enseñar sobre el currículo y proporcionar información interna sobre la cultura escolar. También mencionan la necesidad de reducir la asignación académica para mentores y principiantes, de tal manera que se facilite una regulación formal de reuniones entre pares y acompañamiento eficaz al profesor principiante. Lo anterior con el fin de proporcionar a los docentes herramientas para insertarse a la realidad escolar de forma adecuada y controlada, reduciendo a su vez, la probabilidad de abandono de la profesión o búsqueda de traslado a otra escuela. A continuación, se mencionan algunas tendencias internacionales en este proceso de inicio de la carrera profesional docente.

2.2.3 Tendencias en la inserción profesional: estudios y programas

El período de inserción y las actividades propias que le acompañan, cambian de un país a otro y, en un mismo país, de una región a otra. En el Anexo 4, se incluye una síntesis de la información sobre tendencias en la inserción. Algunas de las características que se han encontrado en el ámbito internacional, en países que tienen este período como parte de la política pública, son: reducción de actividades formales o asignación de labores con aumento progresivo, acompañamiento mediante programas de formación con diferentes estrategias como mentorías, creación de comunidades virtuales, participación de talleres o cursos, observación de clases, entre otras.

En países europeos y asiáticos se incluye la inserción profesional como parte de las políticas públicas de formación docente (Ázcárate y Cuesta; 2005; Eurydice, 2015; Marcelo, 2008; Toren & Iliyan, 2008; Totterdell et al., 2002; Vaillant, 2006; Vonk, 1996), en África Lauwerier y Akkar (2015) y en Oceanía Britton et al., (2003, como se citó en Marcelo, 2008). Aunque no se cuenta con programas para la inserción, se reconoce la necesidad de apoyo adecuado para los profesores principiantes. De otra parte, Australia cuenta con estudios sobre las condiciones y situaciones que viven los profesores que inician (Appleton & Kindt, 1999) y cómo se da la transición de maestros de primaria (Mulholland & Wallace, 2001).

En el informe de Eurydice (Comisión Europea, 2015) se menciona la estrategia Educación y Formación 2020 del antiguo continente, que presta especial atención al papel del profesorado, desde su elección, formación inicial y desarrollo profesional continuo, así como a sus oportunidades profesionales. Se encontró que existe un amplio consenso respecto del proceso de convertirse en profesor, reconociéndose como “gradual”, puesto que incluye la educación inicial, la fase de iniciación y el desarrollo profesional continuo. Según este informe, se comprende que el momento en que los docentes recién titulados pasan de la universidad a la vida profesional es crucial para el posterior desarrollo y compromiso profesional, así como para reducir el número de docentes que abandonan su profesión.

De esta manera, para los profesores europeos recién titulados se tiene una fase de iniciación, en la cual los participantes realizan, parcial o totalmente, las tareas correspondientes a docentes con experiencia y se les remunera por su actividad. Además, a los profesores principiantes no se les tiene en cuenta su experiencia antes de ser titulados. La iniciación incluye la formación

y evaluación, y se elige un mentor que proporciona apoyo personal, social y profesional para ayudar a los docentes nuevos en un sistema estructurado. La fase suele durar un año académico. En Grecia y en España (en algunas Comunidades Autónomas) la duración puede ser menor; en cambio, en Hungría y Malta dura hasta dos años (Comisión Europea [Eurydice], 2015).

En Europa también se promocionan las comunidades virtuales, por ejemplo, la plataforma eTwinning, que ofrece una serie de oportunidades de desarrollo profesional en línea para todas las personas que forman parte de las comunidades educativas⁷. En Asia, en Japón, Shangai e Israel, se reconocen programas de inserción profesional docente, que incluyen la presencia de mentores o tutores. Existe, además, un programa obligatorio en los sectores judío, árabe y ruso del sistema escolar israelí (Marcelo, 2008). Japón se destaca a nivel internacional por su programa de inserción, que funciona desde 1988, en el que los principiantes tienen una reducción de carga docente, se presta atención en ayudar a estos profesores a que comprendan los pensamientos y conductas de los alumnos, a tener buenas relaciones con los padres, y a tener tomar confianza en ellos mismos (Marcelo, 2008; Vaillant, 2006).

En África y en Australia no se encontraron reportes de programas de inserción profesional, solo algunos estudios con principiantes. Según Lauwerier y Akkar (2015), los docentes africanos con frecuencia experimentan dificultades para poner en práctica lo que han adquirido durante su formación; en muchos países, solo se reclutó a novatos, sin brindarles apoyo adecuado para compensar esa falta de experiencia. Según Britton et al. (2003) (como se citó en Marcelo, 2008), en Nueva Zelanda se asume “que los profesores principiantes tienen necesidades particulares y, por lo tanto, el sistema debe prestarles atención explícita para abordarlas” (p. 184). Y en un estudio en Australia, nueve profesores fueron entrevistados sobre su enseñanza de la ciencia y se recopilaron notas de campo sobre las circunstancias de su clase (Appleton & Kindt, 1999).

Se reconocen algunos estudios en América del Norte, especialmente en Canadá (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2002; Jeffrey, 2011; Lacourse et al., 2011; Mellouki & Gauthier, 2003) y Estados Unidos (Feinman-Neiser, 2001; Grossman & Thompson, 2004; Marcelo, 2008), que incluyen programas de acompañamiento en la inserción.

⁷ Plataforma <https://www.etwinning.net/es>, la cual reportaba 485.045 profesores de 182.215 centros educativos, al 12 de septiembre de 2017. Incluyen expertos profesores, bibliotecarios, directores y por supuesto profesores principiantes de los centros educativos de los países participantes: Islandia, Portugal, España, Francia, Irlanda, Reino Unido, Noruega, Suecia, Finlandia, Estonia, Letonia, Lituania, Polonia, Alemania, Dinamarca, Países Bajos, Austria, República Checa, Eslovaquia, Hungría, Eslovenia, Croacia, Bosnia Y Herzegovina, Ucrania, Rumania, República de Moldavia, Bulgaria, Turquía, Grecia, Albania, Macedonia, Serbia y Albania.

Así mismo, en América del sur otros estudios y programas realizados en Argentina, Chile y Ecuador muestran avances importantes en la creación de política pública de inserción de profesores. Por su parte, Uruguay adelanta un trabajo colaborativo con Argentina. Y Brasil cuenta con múltiples estudios sobre formación y desarrollo profesional docente, incluida la inserción profesional. Colombia y Perú han reportado algunos trabajos sobre las problemáticas de los profesores principiantes, pero pocos avances en política pública. Por otro lado, se reconocen estudios comparativos entre Europa y Latinoamérica (Cornejo, 1999; Chile, Argentina y Colombia - Reyes, 2008; América Latina - Marcelo y Vaillant, 2017). En América del sur se destaca un buen número de investigaciones sobre dicha temática.

De esta manera, el continente americano avanza en el pilotaje de propuestas de acompañamiento a profesores principiantes, con avances en estudios sobre las problemáticas de los profesores principiantes y la transformación de políticas públicas educativas que favorecen esta etapa. En Estados Unidos, Canadá y México es común el trabajo con grupos y mentorías. En Estados Unidos se mencionan varias experiencias que incluyen mentores, reducción del tiempo de enseñanza y trabajo en grupo, así mismo, el gobierno de Canadá da importancia al trabajo con mentores y al trabajo mancomunado entre escuelas y universidades. México se impulsa más a la elaboración de recursos en la escuela.

En resumen (tabla 3), se han descrito investigadores en Latinoamérica que han aportado con estudios sobre la inserción docente. Argentina, Chile y Ecuador muestran avances importantes en la creación de políticas públicas. Uruguay adelanta un trabajo colaborativo con Argentina. Guatemala y República Dominicana están avanzando en programas de inducción y haciendo uso de las mentorías. Colombia y Perú han reportado algunos trabajos sobre las problemáticas de los profesores principiantes. Cornejo (1999) realizó un inventario de ideas, propuestas, experiencias y estudios sobre los profesores que se inician en la docencia, en diálogo con lo que sucede en Europa y en Latinoamérica. Por su parte, Reyes (2008) da a conocer algunas experiencias en Chile, Argentina y Colombia. Marcelo y Vaillant (2017) identificaron y categorizaron las políticas y programas de inducción en la docencia en América Latina, con particular énfasis en la situación de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana.

Tabla 3*Investigaciones en países americanos sobre la Inserción Profesional Docente*

Países americanos	Investigadores que han aportado al estudio sobre la Inserción Docente
Canadá	COFPE, 2002; Gauthier & Mellouki, 2003; Jeffrey, 2011; Lacourse et al., 2011; Levesque & Gervais, 2000; Mukamurera, 1998; Tardif, 2005; Tardif y Borges, 2013.
Estados Unidos	Feinman-Neiser, 2001; Grossman & Thompson, 2004; Marcelo, 2008.
México	Castañeda y Navia, 2008; 2009; Cervantes y Gutiérrez, 2014; Marcelo y Vaillant, 2017; Paz y Méndez, 2007; Pinto y Burgos, 2015; Sandoval, 2009.
Guatemala	Ávalos, 2008.
República Dominicana	Gallego-Domínguez y Marcelo-Martínez, 2006; Jáspez et al., 2016; Marcelo et al., 2016.
Perú	Rodríguez, 2016b.
Brasil	Aimi & Evangelista, 2016; Fontoura, 2018; Monteiro, 2014; 2015; Monteiro et al., 2014; Nono & Mizukami, 2007; Oliveira et al., 2016.
Uruguay	Elgue y Sallé, 2015; Rodríguez, 2016a; Rodríguez y Grilli, 2016; Vezub y Alliaud, 2012.
Chile	Ávalos et al., 2004; Ayala, 2013; Boerr, 2011; Cornejo, 1999; Cornejo et al., 2007; Flores, 2014; Fuentealba, 2006; Ministerio de Educación Nacional de Chile, 2016; Peralta, 2015; Ruffinelli, 2014; Vaillant, 2009.
Argentina	Albaceta et al., 2013; Alen, 2009; Alen y Allegroni, 2009; Alliaud, 2003; Guillamondegui et al., 2015; Oyarzo, 2015; Serra et al., 2009.
España y México	Cantú y Martínez, 2006.
Chile, Argentina y Colombia	Reyes, 2008.
Colombia y México	Calderón et al., 2016.
Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana	Marcelo y Vaillant, 2017.

En este último país, en el 2016 se dio la iniciativa denominada **INDUCTIO**⁸, del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), para favorecer los procesos de inducción profesional a la docencia, incorporando como elemento principal la figura del mentor; además, incluye la organización de círculos de aprendizaje, seminarios de trabajo y formación siguiendo la modalidad b-learning (Gallego-Domínguez y Marcelo-Martínez, 2006; Marcelo et al., 2016).

⁸ INDUCTIO se desarrolla por el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla, en alianza estratégica con el Instituto Tecnológico de Santo Domingo - INTEC. Última actualización en 2015. http://practicum.edu.do/fondo_recursos/sites/all/themes/campus/inductio/static/quees.html

En Chile, desde el año 2017 y hasta el 2022, trabajan con una nueva política Nacional Docente que incluye un sistema de inducción para apoyar a los profesores en su primer trabajo en las escuelas. Los profesores principiantes son acompañados y guiados por un profesor con experiencia en prácticas pedagógicas, y cuentan con un sitio web (eligeeducar.cl)⁹ que tiene tres ejes: atracción y retención; valoración social y profesional; y políticas públicas e institucionales. Allí se publican historias de vida de profesores, experiencias e ideas para el aula, videos e informes cortos o minutas sobre los avances y estudios acerca de la nueva política docente. Además, cuenta con un programa para los que quieren ser profesores, con videos inspiradores, tutoriales y encuentros vocacionales.

En la minuta de Aula Maestra (documento institucional del sistema de inducción en Chile) se plantea que existe la necesidad de un apoyo pedagógico en el primer año de labores de un profesor, debido a los grandes desafíos y complejidades de la experiencia en el aula, que se relacionan con el reto de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, que motive a los estudiantes y tenga un impacto real en su desarrollo. Según el nuevo Sistema de Desarrollo Profesional Docente chileno, desde 2017 las escuelas deben contar con planes de inducción, mentorías para apoyar los primeros 10 meses a los profesores principiantes y hacer observación de sus clases, así como programas de formación continua para aquellos que cuentan con más experiencia.

En Brasil, durante la pasantía doctoral se conoció de primera mano el trabajo del grupo de estudios e investigaciones en Política y Formación Docente: educación infantil, fundamental y superior -GEPForDoc- de la Universidad Federal de Mato Grosso (UFMT, Brasil), que está atendiendo dos campos: el primero busca viabilizar la investigación narrativa sobre el desarrollo profesional docente de profesores de la educación infantil y la enseñanza fundamental en la red municipal de Cuiabá/MT; el segundo pretende acompañar en la inserción de profesores en las escuelas de la red pública de enseñanza municipal en Cuiabá.

Entre las primeras investigaciones del grupo se encuentran procesos de formación/investigación narrados en experiencias de formación inicial y continuada. Entre los años 2005 y 2009 se llevó a cabo un estudio sobre la formación de los formadores de profesores que se desempeñan en el CEFAPRO- Cuiabá, que permitió reflexionar y contribuir a la solución

⁹ Elige educar es una iniciativa público-privada que funciona al alero del Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica. El apoyo y financiamiento es del Ministerio de Educación y socios privados. <https://eligeeducar.cl>

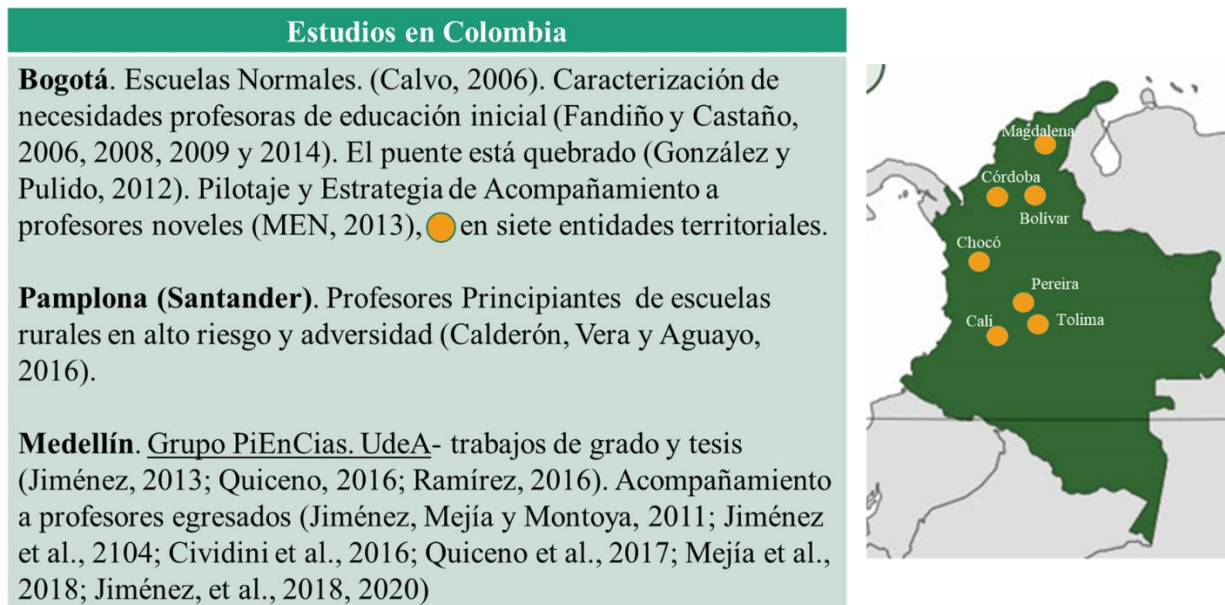
de la problemática de la formación continuada en la red pública municipal. Gracias a las investigaciones sobre desarrollo profesional docente con profesores principiantes en los primeros años de enseñanza fundamental, con egresados de Pedagogía y docentes de la red pública de enseñanza de Mato Grosso, se reconoció la potencialidad del trabajo colaborativo y la reflexión mediante narrativas, para la toma de decisiones frente a los problemas que se presentan en el ejercicio docente. Adicionalmente, se tuvo en cuenta la caracterización de la inserción profesional como un proceso complejo, que comprende aspectos personales, sociales y culturales.

En la investigación realizada entre 2014 y 2018 sobre *Desarrollo profesional de la docencia en los años iniciales: resignificando los aprendizajes* se lograron acercamientos a la problemática de la práctica docente desencadenando un proceso de investigación para subsidiar las políticas institucionales en la mejora de la educación pública en el Estado de Mato Grosso. En todos los estudios del grupo GEPForDoc, las narrativas marcan un contexto significativo en las investigaciones, pues se consideran un movimiento dinámico en la conexión de dimensiones que permiten la comprensión de experiencias personales, profesionales, en tiempos y lugares específicos que potencializan los procesos de aprendizaje profesional de la docencia (Monteiro, 2017).

En Colombia ha pasado más de una década de acercamientos (Calvo, 2006) y estudios sobre la inserción profesional (Calderón et al., 2016; Calvo y Camargo, 2015; Fandiño y Castaño, 2006; Jiménez, 2006; 2013; Quiceno, 2016; Ramírez, 2016). Pero, según Jiménez (2019), el avance es poco en relación con la priorización de esta temática, no solo en las agendas de las instituciones formadoras de maestros y en la administración pública, sino también, en la identificación de esta etapa como parte de la carrera docente, que se vea reflejada en cambios de políticas públicas de formación. Desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se plantea la creación de un Sistema Nacional de Formación de Educadores, pero solo hasta el año 2013 aparece el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”, que ignora la etapa de inserción como parte de la carrera de un profesor (figura 2). En 2012 el MEN generó un proceso de Acompañamiento a Nuevos Docentes Oficiales de Educación Básica y Media en siete Secretarías de Educación del país: las ciudades de Cali y Pereira, y los departamentos de Magdalena, Bolívar, Córdoba, Tolima y Chocó; inicialmente, se había realizado una prueba piloto con las tres últimas Secretarías Departamentales de Educación mencionadas.

Figura 2

Estudios y programas de acompañamiento a la inserción profesional en Colombia



Vale la pena recordar que para el MEN los profesores que inician su labor y llevan menos de tres años de ejercicio después del nombramiento en propiedad son considerados docentes noveles (DN), independientemente si cuentan con experiencia laboral en instituciones privadas o como provisionales. A los profesores asignados para hacer proceso de acompañamiento en la misma institución, se les denomina docentes acompañantes (DA), los cuales son seleccionados por los directivos docentes o por los mismos DN. También hubo contratación de personal de campo, que realizaba las visitas a las instituciones para hacer seguimiento del proceso.

En el informe de validación de esta estrategia (MEN, 2013) se presenta un panorama general sobre el desarrollo del proyecto en el que participaron 75 establecimientos educativos (EE), de los cuales 56 se identifican como urbanos y 19 como rurales, estos últimos ubicados en lugares muy apartados de las ciudades principales y de difícil acceso (trochas o a través de vía fluvial). En el acompañamiento participaron 124 docentes acompañantes y 252 docentes noveles, y se utilizaron como estrategias de trabajo: mentorías, observación de clases, diarios de campo, acceso a talleres y actividades virtuales desde un microsítio¹⁰.

¹⁰ Microsítio de la Estrategia de Acompañamiento (no se encuentra activo) <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/content/pedagog%C3%ADa-para-profesionales-no-licenciados>

Aun cuando la estrategia de acompañamiento (EA), según el informe del MEN (2013), tuvo una muy buena valoración, no hubo continuidad del acompañamiento a docentes noveles. De hecho, ni siquiera se encuentra activo el microsítio. Sin embargo, en ese documento se reporta que la EA aportó al profesor principiante (llamado docente novel DN), quien se vio favorecido en el proceso de inserción profesional debido a la socialización con su colega (el docente acompañante DA), al reconocimiento de la cultura institucional y al uso del diario de campo y del sitio web:

La EA ha permitido el reconocimiento de debilidades y fortalezas, tipo espejo, como retroalimentación para crecer como pares, crecer juntos [...] promueve el trabajo colaborativo, investigativo y pedagógico [...] permite fortalecer las relaciones interpersonales [...]. (MEN, 2013, pp. 63-74)

También se mencionan algunas bondades de la EA: la aceptación de la estrategia por parte de los profesores, las relaciones interinstitucionales (en relación a las Secretarías de Educación y Establecimientos Educativos) y el reconocimiento de realidades del contexto educativo: “la masiva aceptación de la EA por parte de todos los docentes (tanto noveles como acompañantes) se debió en parte a la contratación del profesional de campo, que estaba *in situ* acompañando el proceso” (MEN, 2013, p. 63). Las Secretarías de Educación (SE) manifestaron que la EA “fortaleció la relación entre los establecimientos educativos rurales y los urbanos [...] permitió valorar las diferencias contextuales del país [...] es urgente contar con redes eléctricas para implementar salas de sistemas en lugares y escuelas apartados del país” (MEN, 2013, pp. 68-69).

Con la aplicación de esta estrategia salieron a flote algunas realidades educativas que enfrenta el profesor principiante en zonas vulnerables, asociadas al contexto social de sus instituciones: saturación de actividades, marginalidad, poca o nula escolaridad de los padres de familia, quienes no consideran la educación una necesidad, población estudiantil itinerante, alto porcentaje de deserción por situaciones de orden público, que ponen en riesgo la vida de las familias (guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico), y reclutamiento forzado de niños y niñas en edades de 12 años en adelante, entre otras (MEN, 2013).

En el informe se reitera: “El futuro de la expansión y continuidad de la estrategia exigirá una mirada diferencial por parte del Ministerio, en vez de suponer que el proceso puede avanzar y consolidarse de la misma manera en todos los lugares” (MEN, 2013, p. 80). Esto juega un papel muy importante en la credibilidad y apropiación de la estrategia, por parte de las SE (y de sus funcionarios), así como de docentes y directivos docentes. Por otro lado, el informe hace énfasis

en la comprensión de la estrategia, no como una capacitación ni como una evaluación, sino un intercambio de saberes: un acompañamiento.

Por esta razón, el MEN (2013) da algunas recomendaciones para la aplicación de la estrategia de acompañamiento a futuro, como, por ejemplo: que la labor del docente acompañante tenga algún tipo de incentivo significativo, asignando recursos para el apoyo de la misma; extender la estrategia a docentes provisionales; que la estrategia inicie con el año escolar; incentivar el desarrollo de la propuesta con horas de asignación de la carga académica para que no invada el tiempo libre de los educadores; revisar los perfiles de los DN y DA según las dinámicas institucionales y las realidades del contexto; profundizar en la capacitación de la estrategia tanto a rectores, como docentes acompañantes; hacer las adecuaciones del caso para que la estrategia responda frente a las diferencias urbano-rurales.

Adicionalmente, contar con cifras y datos actualizados sobre los docentes en servicio; incluir la estrategia en el Proyecto Educativo Institucional de las escuelas y en el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) de las SE, luego de que se vuelva una política educativa a nivel nacional; asignar una persona de las SE que esté a cargo del alistamiento, fortalecimiento, seguimiento y evaluación de la estrategia de acompañamiento; mejorar la comunicación entre los establecimientos educativos y las SE; que el micrositio de la estrategia de acompañamiento sea permanente para que la red de docentes sea una realidad y una herramienta que oriente el proceso de la estrategia (MEN, 2013). Se espera que, a futuro, el MEN retome este programa de acompañamiento a profesores principiantes, como parte de una política pública de formación, docente y se supere la débil memoria institucional, asociada probablemente a la alta rotación de funcionarios y a la designación de personas sin mucha trayectoria en el sector educativo en esas dependencias.

En Bogotá, se han realizado procesos de acompañamiento a profesores principiantes, mediante dos estrategias. La primera en 2011, la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI-, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP- y la Secretaría de Educación de Bogotá pusieron en marcha el proyecto "El puente está quebrado" (González y Pulido, 2012), como un acompañamiento a los docentes recién vinculados de los colegios públicos de Bogotá, para reconocer algunas historias de vida de maestros. En este proyecto participaron 141 profesores, el 44% con formación de licenciatura, el 22% de profesionales de otras disciplinas y un 5% de normalistas superiores (Pulido, 2012, p. 99). La segunda estrategia funciona desde 2017,

como convenio entre la Secretaría de Educación de Bogotá y el IDEP, que adelantan la organización, gestión y acompañamiento a estancias pedagógicas distritales, nacionales e internacionales con docentes y directivos docentes de Planta de los colegios oficiales de Bogotá.

Desde el grupo de investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias) de la Universidad de Antioquia se han liderado investigaciones sobre la inserción profesional y programas de acompañamiento a profesores principiantes (Cividini et al., 2016; Jiménez, 2018; Quiceno et al., 2017; Mejía et al., 2012; Mejía et al, 2018), bajo la modalidad de investigación-acción-formación, inicialmente con egresados de la Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias, y luego con otras licenciaturas de la UdeA. Estas investigaciones han permitido la comprensión de los procesos de surgimiento y apropiación de los saberes y problemas (Cividini et al., 2016), y el trabajo colaborativo entre egresados y maestros en formación inicial de Ciencias Naturales, que aporta en la construcción de identidad profesional docente (Quiceno et al., 2017). A finales de 2017, PiEnCias, en equipo con Mova de la Secretaría de Educación de Medellín, lograron un acercamiento con profesores principiantes vinculados al magisterio, el cual permitió identificar problemas en el inicio de la carrera, relacionados con las realidades sociales del contexto de la ciudad. Así mismo, se realizó un diagnóstico de los egresados de la Facultad de Educación, de las diferentes licenciaturas (Informe institucional- PiEnCias, 2017).

En 2018 se desarrolló un proyecto con profesores principiantes de diferentes licenciaturas y se reconocieron aspectos curriculares de sus programas de formación que merecían atención, tales como la necesidad de incluir cursos de ciertas temáticas, por ejemplo, legislación educativa, administración escolar, inclusión educativa, control de la disciplina y manejo del grupo, educación en contextos no convencionales, metodologías flexibles, relaciones interpersonales y política pública, entre otros (Mejía et al., 2018).

Actualmente, según Jiménez et al. (2020) se lleva a cabo un programa de acompañamiento con maestros egresados de la Universidad de Antioquia, fundamentado desde una perspectiva sociocrítica con la modalidad investigación-acción-formación (Paillé, 1994), que toma en cuenta los principales problemas que tienen los egresados en sus primeros años de ejercicio docente. En la investigación y experiencias del grupo PiEnCias se evidencian los problemas que viven los profesores principiantes y que están ligados a las dimensiones personal, aula, institucional y social (Jordell, 1987), las cuales interactúan y varían en intensidad o prioridad dependiendo de las características de los contextos educativos.

Todos estos estudios y estrategias de acompañamiento a los profesores principiantes en Colombia muestran la necesidad imperante de reconocer esta etapa de la carrera como compleja, dinámica y de atención especial, que requiere un programa institucionalizado desde el MEN, y de la articulación entre las Secretarías de Educación, las instituciones formadoras de maestros y las escuelas (tanto públicas como privadas). Se considera que aun cuando estos procesos han dado algunos avances, al darse de manera aislada y con una frecuencia interrumpida, no favorecen la mirada integral y cuidadosa que requiere la inserción como primer paso de la formación continua.

Para algunos investigadores, la inserción profesional docente requiere de un sistema robusto de monitoreo y apoyo basado en la observación sistemática de clases y en la retroalimentación formativa (Santiago et al., 2013). Además, es primordial que “el enfoque que se le otorga al acompañamiento en el aula esté en las competencias pedagógicas, el conocimiento de la disciplina que enseña y el comportamiento y evaluación de los estudiantes” (MEN, 2014, p.4). Debido a la complejidad de la labor docente, se considera que ha pasado de ser un apoyo adicional a ser una necesidad y un derecho de todo educador (Aula Maestra, 2016).

2.2.4 La socialización profesional en los primeros años de ejercicio docente

Se asume la inserción profesional como parte del continuo del desarrollo profesional docente y se puede abordar desde dos grandes enfoques, según lo plantea Fuentealba (2006): “desde una mirada de desarrollo como crecimiento personal y desde una mirada basada en los procesos de socialización” (p.72). De esta manera, Fuentealba ve al profesor principiante como un “aprendiz adulto que evoluciona a través de una serie de etapas, en las que se manifiestan diferentes preocupaciones, problemas y formas de enfrentarse a ellas” (2006, p. 73). En ese proceso de aprender a ser profesor, la socialización en la escuela y particularmente, con los colegas juega un papel fundamental.

Según Marcelo (1988), el proceso mediante el cual los profesores principiantes aprenden, reconocen y se integran a la cultura escolar es conocido como socialización profesional. Lacey (1977), (como se citó en Marcelo, 1988), reconoce tres tipos de estrategias que utilizan los profesores para integrarse: *ajuste interiorizado*, en la que asumen como propia la cultura institucional, hay sintonía entre el profesor y la escuela; *sumisión estratégica*, los profesores mantienen reservas personales de las concepciones y valores de las personas que representan

autoridad, pero públicamente las reconocen; y la *redefinición estratégica*, en la que se busca el cambio de los que tienen el poder formal, para así, transformar la interpretación que tienen de lo que sucede.

Por su parte, Jordell (1987) identificó dos fuentes de influencia en el análisis del proceso de inducción que determinan la manera como el profesor principiante asume la cultura de la enseñanza. Las influencias personales, que están enmarcadas por las experiencias vitales, las personas con las que interactúa y la formación profesoral; y las influencias estructurales, que corresponden a dinámicas sociales en las que el profesor trabaja, como la clase, la escuela y la sociedad. Un nivel más interno, se refiere a las ideas que vienen con los profesores desde su vida escolar y su formación inicial. De esta manera, este autor plantea que los profesores principiantes desarrollan teorías, creencias y cierto comportamiento en el aula, influenciados por los estudiantes, pero, en mayor medida, por las influencias que ejercen los marcos estructurales dentro de los cuales tiene lugar la enseñanza. Estas influencias en la socialización de los profesores principiantes son organizadas en los niveles personal, de clase, institucional y social (Jordell, 1987, p. 167).

Para Hargreaves (1995) existen mínimo cinco formas básicas de cultura de trabajo de los maestros: el *individualismo*, planifican y enseñan solos en los ambientes aislados de sus propias aulas; la *balcanización*, que conlleva a las sub-agrupaciones de los departamentos correspondientes a las distintas áreas; la *cooperativa*, que aumenta la cantidad de oportunidades de los profesores para aprender de los demás, pero puede ser conformista; la *colegialidad artificial*, que es más armoniosa (y más controlada) que la realidad de la colaboración misma, y puede llevar a un problema de superficialidad y de inflexibilidad, que afectan el desarrollo profesional docente; y por último el *mosaico móvil*, que puede contribuir al aprendizaje de la organización, al dar una estructura que favorece las capacidades para comprender la complejidad del contexto educativo y el liderazgo, para buscar soluciones comunes entre todos.

Imbernón (1994) considera que en esta etapa de inserción, en la que el principiante se integra como miembro del colectivo profesional, la experiencia en sus primeros años de ejercicio docente se nutre de aprendizajes informales que se generan por la socialización con otros colegas del mismo centro educativo. Adicionalmente, menciona que “la socialización profesional del profesorado novel es un proceso dialéctico entre la actividad profesional nueva y las influencias socializadoras del contexto en el que se sitúa esa actividad” (p. 61). Por tanto, en los programas de formación del profesorado principiante se requiere de la cooperación entre los centros educativos

y las universidades, que permita el análisis de la práctica educativa, redunde en transformaciones en la formación inicial y ayude en la resolución de problemas del profesor que inicia en la docencia.

2.2.5 Los problemas comunes del profesor principiante

El período de iniciación en la carrera se caracteriza por ser “*fácil o doloroso*, lo cual depende de la manera como los profesores tratan de crear su propia realidad social, buscando que su trabajo se ajuste a esa visión personal del cómo debe ser, mientras están sometidos a la fuerza socializadora de la escuela” (Day, 2005, p. 84). En esa época de confrontación con la realidad educativa los profesores se enfrentan a diferentes problemas que perciben como desajustes, que los obligan a movilizar saberes y a generar saberes experienciales para resolverlos, mientras aprenden a ser profesores en el acto.

Simon Veenman (1984) reconoce veinticuatro problemas comunes en el primer año de ejercicio docente, entre los cuales se destacan: indisciplina de la clase, motivación, tratamiento de diferencias individuales, evaluación de trabajos, relaciones con los padres, organización del trabajo en clase, relaciones con colegas y sobrecarga de trabajo. Otros estudios han coincidido en el reconocimiento de estas problemáticas en los profesores principiantes (Ávalos, 2008; 2009; Ávalos et al., 2004; Esteve, 1997; Feiman-Neimser, 2001; Imbernón, 1994; Jiménez, 2014; Jiménez et al., 2011; Marcelo, 1999; Tardif y Borges, 2013; Vaillant y Marcelo, 2001), lo que ha posibilitado la visibilización de sus problemas y, en algunos casos, el diseño de procesos formativos o la construcción de dispositivos de formación para esta población de maestros.

En su revisión de los 83 estudios que habían surgido desde 1960 sobre los problemas del profesor de primer año, Veenman (1984) resalta tres aspectos. El primero, que hubo una gran correspondencia entre los problemas de maestros de primaria y de secundaria; el segundo, que la disciplina en el aula fue el problema más serio y de mayor dificultad para dominar. El tercero, que los directores consideran como problemas más comunes entre los principiantes: la indisciplina en el aula, el manejo de las diferencias individuales, la falta de motivación de los estudiantes y el uso efectivo de métodos. De hecho, en los estudios del Grupo PiEnCias, estos problemas siguen vigentes a pesar de la diferencia geográfica y temporal (Jiménez, 2018; Jiménez et al., 2011; Jiménez et al., 2020; Mejía et al., 2012; Mejía et al., 2018; Quiceno, 2016; Quiceno et al., 2017; Ramírez, 2016). Algunas posibles causas son: la poca capacitación o entrenamiento para las

demandas de su trabajo, criterios poco unificados o claros en la formación del profesorado y una formación general que no tiene en cuenta el trabajo específico en escuelas con diferentes contextos (Ryan 1979, como se citó en Veenman, 1984). Los profesores principiantes manejan los problemas en los primeros años desde el ensayo y error (Esteve, 2006), mientras llegan a sentirse y a verse a sí mismos como docentes.

Vaillant y Marcelo (2015) mencionan que las profesiones intentan proteger su prestigio y confianza de la sociedad asegurándose de que los nuevos miembros de la profesión tengan las competencias apropiadas para ejercer la labor encomendada. En la docencia, sin embargo, es frecuente encontrar a profesores principiantes asumiendo las situaciones más conflictivas y difíciles, los grupos más complejos y los horarios menos favorecedores, porque los demás profesores ya los asumieron cuando fueron principiantes; por tanto, parecería que por tradición ellos deben vivir esa misma experiencia.

Además de ser una iniciación a la profesión, es una transición al mundo adulto con sus responsabilidades (vivir fuera de casa, hacer nuevos amigos, formar una familia), pasar de una vida estudiantil liberal a las restricciones y compromisos de la vida profesional (McDonald & Elías, 1983; Ryan, 1970; 1980, como se citó en Veenman, 1984), haciendo del primer año un período de intenso aprendizaje, pues en la generalidad de los casos los profesores principiantes son jóvenes que están transitando hacia su vida adulta, llena de responsabilidades personales y laborales, a las cuales debe responder de manera rápida y eficiente.

El profesor principiante se considera un aprendiz preocupado desesperadamente por aprender su nuevo oficio, “es un aprendiz voraz” (Barth, como se citó en Day, 2005). Los primeros años en la profesión docente están cargados de tensiones y aprendizajes en contextos desconocidos que requieren de un equilibrio emocional; es la etapa en la que se reconocen las pautas de la cultura profesional del profesorado que se generan en los centros educativos como aprendizajes informales que pueden durar muchos años (Marcelo, 2002).

Aunque es importante revisar la naturaleza de los problemas de este grupo de profesores, es más interesante reconocerlos en el marco de una cultura profesional, lo que plantea Imberñón (1994) como las formas que los profesores emplean para afrontar los problemas de su práctica. Para Cornejo (1999), lo más valioso del proceso de socialización profesional que experimentan los principiantes es aprender, asumir y consolidar patrones de la cultura profesional a partir de las primeras vivencias, que se caracterizan por ser aprendizajes informales y generados en el propio

contexto escolar. Por esta razón, las condiciones laborales influyen en el proceso de adaptación y asimilación de dicha cultura.

La gran dificultad es que los profesores principiantes deben cumplir con la misma carga y funciones de los docentes más experimentados, aun cuando se encuentran en el proceso de aprender a ser profesores (Marcelo, 1999). Y la consecuencia de desatender los problemas específicos que enfrentan los docentes principiantes se traduce en un elevado número de desertores de la docencia (OCDE, 2005), acentuándose en las escuelas de zonas desfavorecidas y generando un alto costo social y personal, porque acarrea una reducción de la confianza profesional. En la mayoría de los casos los profesores superan estos problemas de forma individual, acorde con su idiosincrasia, pero algunos recurren a la ayuda de los colegas (Flores, 2009).

Flores (1997; 2000) encontró que los problemas de los profesores principiantes se sitúan fundamentalmente en el campo didáctico, y se refieren a las decisiones interactivas de enseñanza, así como a la motivación, la individualización y diferenciación de la enseñanza, que se refiere a la atención de ritmos de aprendizaje, manejo de disciplina, la evaluación y la gestión del tiempo. En otro estudio, Flores (2009) evidencia la complejidad del cambio del profesor ante estas dificultades y las relaciona con la ausencia de un repertorio cognitivo y comportamental por parte de los principiantes, que llevan al aumento de reglas más formales y rígidas.

Según estos estudios del investigador portugués, la mayoría de los profesores refieren actitudes de mayor conservadurismo, conformismo y distanciamiento con colegas y directivos de la escuela. Además, para el profesor principiante es difícil descubrir la importancia que tiene el trabajo en comunidad con sus colegas como elemento determinante de su aprendizaje en el proceso de aprender a ser profesor, y, por empatía generacional, se acercan más a profesores jóvenes o a antiguos compañeros de tiempos de universidad, así como a compañeros de la misma disciplina (Flores, 2009).

También se reconoce por parte de Vaillant y Marcelo (2015) que muchos de los problemas del profesor principiante tienen que ver con la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, materiales insuficientes, problemas personales de los estudiantes y las relaciones con los padres. “Son los mismos problemas que presentan en general los profesores durante su carrera docente, pero en los principiantes, están cargados por dosis mayores de incertidumbre y estrés porque tienen menos referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 92).

En el contexto colombiano, las investigaciones de Jiménez et al. (2011), Jiménez (2013) y Ramírez (2016) con profesores principiantes de ciencias naturales dan cuenta de una serie de problemas y preocupaciones que coinciden con las problemáticas señaladas: el manejo de la disciplina, la relación con los padres de familia, con colegas y con los directivos docentes, el desconocimiento de políticas educativas y el manejo del tiempo.

Un problema común y relevante en todos los estudios realizados por integrantes del grupo PiEnCias en Medellín y Antioquia (Jiménez, 2018; Jiménez et al, 2011; Jiménez et al, 2020; Mejía et al, 2012; Mejía et al, 2018; Quiceno, 2016; Quiceno et al; 2017 y Ramírez, 2016) tiene relación con la inclusión educativa. Esto coincide con resultados de otras investigaciones internacionales (Ávalos, 2008; Cisternas y Lobos, 2019; Marcelo, 1999; Vaillant, 2009 y Veenman, 1984), los cuales mencionan que entre las preocupaciones de los principiantes están: el trabajo en aulas heterogéneas, la adaptación de la enseñanza y las formas de responder a estudiantes que demandan otros apoyos, por sus condiciones y necesidades educativas.

Desde el año 2003, en Colombia se establecieron parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (NEE), según lo establecido en la Resolución 2565 de 2003. Desde entonces se destacan como prioridad los programas de formación docente en instituciones que atienden estas poblaciones, teniendo en cuenta los requerimientos pedagógicos (MEN, 2003). Sin embargo, la formación continua gratuita en ese tema es escasa y poco contextualizada. En el Documento No. 2, Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (MEN, 2005), los asuntos referidos a la población con discapacidad se inscriben en una perspectiva más global, como es la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad. Luego, en el mundo y en el país se adoptó la perspectiva de la educación inclusiva y el enfoque diferencial, con el objetivo de ofrecer una atención educativa pertinente y de calidad a todos (MEN, 2017).

Al hablar de NEE (Guía #12) se comprendía que estas necesidades “pueden derivarse de factores de las dimensiones del desarrollo humano, tales como: factores cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales” (MEN, 2006, p. 32). Esto hace alusión a personas identificadas como sordas, sordas y ciegas, con limitación visual, con autismo, con discapacidad cognitiva, con discapacidad motora y/o con capacidades y talentos excepcionales, aun cuando se ampliaba el concepto aclarando que todos los estudiantes podían presentar necesidades educativas, y no siempre requerir de una atención pedagógica

individualizada; así mismo que “no todas las necesidades individuales se convierten en especiales, puesto que solo comprometen algunos aspectos del desempeño y no la totalidad de las posibilidades del estudiante” (MEN, 2006, p. 32).

Según esta guía se espera que el equipo de profesores en cada institución, liderado por los directivos y por los profesores de aula de apoyo, construyan a partir de orientaciones concretas, herramientas y ajustes pedagógicos referidos al “currículo, plan de estudio, dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, evaluación y promoción, para direccionar la atención educativa de las personas con NEE, todo lo cual debe hacer parte de los proyectos educativo institucional y pedagógico” (MEN, 2006, p. 7). Para que su aplicación sea coherente con los modelos pedagógicos de las instituciones, en la guía #2 se plantea que para brindar una atención educativa que respete las diferencias del ser humano, el educador debe apropiarse de referentes pedagógicos que contemplen las diferencias como algo consustancial a la naturaleza de las personas, para impartir una enseñanza rigurosa y más capacitada, y para responder al reto de la diversidad (MEN, 2006, p. 21).

Además, se resalta que los profesores que trabajan con estudiantes en el aula “deben partir de la comprensión de las características del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se estructura la didáctica del aprendizaje” (MEN, 2006, p. 45). Por lo tanto, se hace necesaria la existencia de currículos flexibles para la oferta de servicios educativos para los estudiantes con NEE, que le permita al equipo de docentes tomar decisiones según las diferentes realidades sociales, culturales e individuales de los estudiantes.

En la Guía No. 34 se presenta una cartilla de educación inclusiva como herramienta para construir la capacidad institucional para la atención a la diversidad, en el marco de los procesos de autoevaluación para el mejoramiento. En esta propuesta, que inaugura un enfoque institucional, se mantiene el concepto de vulnerabilidad y se incorpora con vehemencia el concepto de inclusión, avanzando tímidamente hacia la diversidad como: “factor fundamental de supervivencia y mejoramiento de la especie humana” (MEN, 2008, p. 8).

Sin embargo, según Calvo (2013), algunas experiencias colombianas encaminadas a la inclusión educativa muestran que:

la contextualización curricular se ve enfrentada con los estándares nacionales y las evaluaciones de Estado; los programas innovadores en la búsqueda de la inclusión educativa siguen siendo marginales; que no es fácil la transformación de las instituciones

educativas a partir de los aprendizajes de las experiencias para la inclusión educativa; que las entidades municipales y regionales son reacias a modificar las normativas en aras de garantizar la inclusión y que, finalmente, la formación de los docentes privilegia la homogeneidad de los formatos pedagógicos y didácticos. (p. 9)

En el año 2017 el MEN presentó un documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, en el marco de la educación inclusiva. En dicho texto se asume la discapacidad desde los modelos biopsicosociales y de calidad de vida de más reciente generación. Asimismo, se parte del hecho de que es preciso empoderar a los maestros, a los docentes de apoyo y a todos los agentes educativos, incluida la familia, para que trabajen, de modo mancomunado en la puesta en marcha de diversas estrategias pedagógicas, emocionales y sociales, con el fin de potenciar el aprendizaje y una vida feliz para los estudiantes con discapacidad, aprovechando todas sus fortalezas e intereses, más allá de los déficits que puedan presentar. De esta manera, “la inclusión exige la identificación y la eliminación de barreras que impidan la participación y el libre desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa” (MEN, 2017, p. 16).

Por otro lado, la definición de discapacidad ha sufrido notables variaciones. En un primer momento, las concepciones tradicionales de discapacidad se centraron en el individuo, y dichas personas eran rezagadas, marginadas y excluidas; quien era diagnosticado con una discapacidad dependía del cuidado de otros. Posteriormente, la discapacidad se comprendió como un conjunto de rasgos relativamente modificables a través de la rehabilitación especializada. Luego apareció la concepción de la discapacidad centrada en el contexto (modelo social constructivista), que la sitúa en las barreras que los entornos ponen y que impiden su adecuado desarrollo e integración a la vida en comunidad. Más adelante se habló de un modelo biopsicosocial de la discapacidad, que presentó una nueva concepción de discapacidad como el producto de una interacción constante entre el sujeto y el entorno, y como resultado de aquellas relaciones pueden establecer con ciertos entornos; esta concepción se enfoca más al vínculo constante, permanente y fluido que puede darse entre sujeto y entorno. Actualmente se hace referencia al modelo de calidad de vida, que nuevamente tiene en cuenta la necesidad de centrar la reflexión de la discapacidad en la persona, sin descuidar lo relativo al contexto. Este modelo multidimensional abarca las necesidades de apoyo que se precisan en distintos contextos y en aquellos recursos necesarios para que la persona logre alcanzar sus metas (MEN, 2017).

De esta manera, en el marco del último modelo, se comprende la discapacidad como: “un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza” (MEN, 2017, p. 20). En el presente estudio se asume la clasificación de discapacidades propuesta por el MEN (2017), que a su vez reconoce la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001 y 2011, y que se recogen en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). En la tabla 4 se encuentran los nueve tipos de discapacidad. De esta manera, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los trastornos específicos del lenguaje (TEL) y las alteraciones en el aprendizaje, no constituye una discapacidad.

Tabla 4

Tipos de discapacidades reconocidas por la OMS y la CIF

Tipo de discapacidad	Características
Trastornos del espectro autista (TEA)	Se caracterizan por una tríada de dificultades: un déficit en la capacidad para establecer interacciones sociales recíprocas, dificultades de comunicación y en las habilidades pragmáticas del lenguaje, y un trastorno de la flexibilidad comportamental y mental (Martín-Borreguero, 2004; Murillo, 2013, citado por MEN, 2017; Wing, 1998).
Discapacidad intelectual	Comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en dificultades relacionadas con la comprensión de procesos académicos y sociales, el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).
Discapacidad auditiva	Se incluyen personas con distintos tipos de pérdida auditiva, hecho que les genera limitaciones significativas en la percepción de los sonidos y en los intercambios comunicativos verbales con otros (Domínguez y Alonso, 2004; Valmaseda, 2002).
Discapacidad visual	Personas “con diversas condiciones oculares y de capacidades visuales” (Caballo y Núñez, 2013, p. 260). Que generan desde una pérdida completa de la visión hasta distintos grados de pérdida de esta última, lo que se conoce como baja visión (Gray, 2009; OMS, 2014).
Sordoceguera	Presentan una alteración auditiva y visual, parcial o total. En tal sentido, resulta de la combinación de dos tipos de déficits sensoriales, y tiene como consecuencias, dificultades en la comunicación, la orientación espacial, la movilidad y el acceso a la información. Para mayor independencia y autonomía requieren de diverso tipo de apoyos, entre ellos los guías e intérpretes (Álvarez, 2004; FOAPS, 2016; Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).

Tipo de discapacidad	Características
Discapacidad física	Incluye todas aquellas dificultades de movilidad que pueden implicar distintos segmentos del cuerpo. Las personas que presentan dificultades para desplazarse, cambiar o mantener distintas posiciones corporales, llevar, manipular o transportar objetos, escribir, realizar actividades de cuidado personal, entre otras (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014). Puede darse como producto del desarrollo o ser adquirida como una secuela de un accidente o una lesión (Verdugo, 2002; Gómez Arias, Verdugo y Alcedo, 2013).
Discapacidad psicosocial	Personas que presentan diverso tipo de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteran de modo significativo el desarrollo de sus actividades cotidianas y la ejecución de tareas o responsabilidades que implican la organización, modulación y regulación del estrés y las emociones. Se incluyen aquí las repercusiones en el funcionamiento cotidiano de trastornos como la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; OMS, 2013).
Trastornos permanentes de voz y habla	Todas aquellas alteraciones en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y ritmo y la velocidad del habla, las cuales generan distintos grados de dificultad en la emisión de mensajes verbales y, por tanto, en la comunicación con otras personas. Incluye aquellas personas con dificultades graves para producir palabras y oraciones de manera fluida y sin detenciones (tartamudez) (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014; Tomblin, 2009; Tomblin et al., 2014).
Discapacidad sistémica	Se refiere a las condiciones de salud que impiden que el niño o adolescente asista regularmente al aula de clases. Incluye enfermedades crónicas y graves como, por ejemplo, la insuficiencia renal crónica terminal, los distintos tipos de cáncer, enfermedades cardiovasculares, óseas, neuromusculares o de la piel, que no permiten que el estudiante comparta actividades físicas y de otra índole con sus pares, y que restringen su participación en la vida en sociedad (MEN, 2015; OMS, 2011).

Fuente. Elaborado a partir de (MEN, 2017, pp. 51-52).

Para Caine y Caine, (1997, como se citó en Day, 2005) la capacidad de los profesores para afrontar retos en su proceso de aprendizaje como principiante está condicionada por los entornos en los que trabaje, por su formación inicial y por visión de mundo, así como por la habilidad para entablar relaciones que faciliten su autoorganización y, sobre todo, por “la capacidad de reflexionar sobre sí mismo para crecer y adaptarse” (p. 221). Sin embargo, Day (2005) resalta que las escuelas aún no son lugares en los que se anime a aprender ni a establecer conexiones entre las motivaciones y el compromiso del aprendizaje de los maestros con respecto a sus estudiantes y comunidades. Por esta razón, “el profesorado y las escuelas tienen que avanzar más por la vía de la asociación con acuerdos de aprendizaje formales e informales” (Day, 2005, p. 245).

Para Imbernón (1994) “el profesorado, como todo adulto que aprende, necesita partir de la práctica para volver a la práctica en un proceso de cambio” (p.81). El grupo PiEnCias ha hecho la apuesta en programas de acompañamiento de profesores principiantes, que permita la reflexión y

confrontación con otros colegas, para aprender en un ambiente de colaboración, de interacción y de comunicación asertiva, no solo compartiendo problemas, fracasos, éxitos y estrategias de enseñanza, sino indagando en conjunto sobre esta etapa de la carrera docente.

2.3 Saberes profesionales del docente

Para Bentolila et al. (2014) esta categoría de saberes del docente es utilizada desde la década de los años 60 por Freud y Bourdieu, y surge en el mundo de los oficios y las profesiones. En esta categoría “el docente es reconocido por su experiencia en el oficio de enseñar, por disponer de un saber que se liga a dicho oficio y por tener criterios para usarlos” (p. 4). En el ámbito pedagógico se expande a partir de los años 80 por la multiplicación de conocimientos sobre la educación y la escuela, por el interés de la didáctica en los saberes enseñados y porque los pedagogos y didactas han denominado “práctico” su hacer, y sus capacidades como “saberes”, confluyendo en lo que en las Ciencias de la Educación se ha definido como la producción de saberes en y sobre la educación (Bentolila et al., 2014).

En esta investigación se hace uso del término saberes y no el de conocimientos, partiendo de la idea que el uso de la palabra conocimientos suele entenderse como la información adquirida y acumulada por una persona o sociedad en el transcurso del tiempo, pero más asociada a su formación escolar y profesional; a veces, está enmarcada en un enfoque cognitivo. Además, los conocimientos pueden generalizarse y corresponder a representaciones colectivas, en cambio, los saberes son más subjetivos, y aun cuando pueden corresponder a representaciones colectivas, se tienen en cuenta las representaciones personales sin ánimo de generalización.

Respecto del término saber, Foucault (1969) lo define como un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva, que son indispensables a la constitución de una ciencia. Siguiendo estas ideas, en el ámbito de la profesión docente no puede hablarse del saber sin dejar de relacionarlo con los condicionantes y con el contexto laboral y, a su vez, con las relaciones que los profesores establecen con dichos saberes procedentes de la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial.

Buscando definir los saberes profesionales de los profesores, Tardif (2004) cita algunos trabajos (Lessard y Tardif, 1996; Raymond et al., 1993; Tardif y Lessard, 2000), y afirma que estos saberes son plurales, temporales y pragmáticos; además menciona que están en la confluencia entre

varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos y de los lugares de formación. Si los saberes de los docentes tienen una cierta coherencia, no se trata de una coherencia teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica. De esta manera, el desarrollo del saber profesional está asociado tanto a sus fuentes y lugares de adquisición, como a sus momentos y fases de construcción.

Los múltiples cambios a los que se ven sometidos muchos docentes hacen compleja la construcción de saberes al inicio de la carrera. Según Tardif (2005), si un maestro joven se encuentra en una posición precaria o un trabajo a tiempo parcial, su aprendizaje puede ser más largo, complejo y difícil de lograr. Tardif (2005) insiste en que la inserción es el momento de validación y dominio de los conocimientos y habilidades en la base del trabajo docente. De la misma manera, Mukamurera (1998) manifiesta que la precariedad en los contextos laborales tiene consecuencias psicológicas, afectivas, relacionales y pedagógicas provocadas por los cambios profesionales vividos por los docentes que se encuentran en instituciones con situaciones difíciles; además, afecta al aprendizaje de la profesión y la adquisición de los saberes profesionales.

Existen diferentes tipologías y formas de abordar el tema de los saberes docentes, razón por la cual es importante tener en cuenta en la investigación no solo el tema del desarrollo profesional, sino también el desarrollo personal del profesor; enfatizando que el saber está formado a partir del contexto histórico y social vivenciado y transformado en el saber de la experiencia (Fernandes, 2001).

La tabla 5 recoge algunas tipologías de los saberes profesionales del docente:

Tabla 5

Tipologías para los saberes profesionales del docente según diferentes autores

Autores	Saberes profesionales del docente
(Aguilar et al., 2011).	<p>Saber sustantivo o disciplinar: comprende el dominio de una disciplina, en el campo de su formación inicial y supone el conocimiento de la estructura epistemológica de ese campo del saber, ejes conceptuales, modos de producción y divulgación, etc.</p> <p>Saber pedagógico: supone el encuentro entre los significados subjetivos de los docentes y el conocimiento científico, los modos de apropiación y transposición didáctica del conocimiento, la comprensión del sujeto que aprende, la dinámica áulica y el conocimiento del entorno socio cultural.</p> <p>Saber institucional: las instituciones proveen un marco regulatorio de las actividades que se desarrollan en su seno. En su práctica escolar, los docentes se apropian de los saberes relacionados con la historia de la escuela, el contexto social, económico, político, cultural y comunitario que caracterizan esas instituciones y las diferencian de otras.</p>

Autores	Saberes profesionales del docente
(Porlán et al., 1997, como se citó en Ayala, 2013).	<p>Saberes académicos: en la mayoría de los casos, saberes generados en la formación inicial y aluden a lo propiamente disciplinar, aunque también se considera lo metadisciplinar. Se encuentran organizados (poseen una estructura coherente) y son explícitos.</p> <p>Saberes basados en la experiencia: se trata de creencias y concepciones explícitas, conscientes, levantadas por los maestros durante el ejercicio de su profesión, tocando aspectos diversos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, junto a otras cuestiones vinculadas en la interacción didáctica.</p> <p>Rutinas y guiones de acción: Son esquemas conductuales tácitos, generadores de saberes implícitos y resistentes al cambio. Se manifiestan en la acción: “ese tipo de saber se genera muy lentamente y, en gran medida, por procesos de ‘impregnación ambiental’.</p> <p>Teorías implícitas: aquí los autores aluden a un “no-saber”, que los docentes no son conscientes de poseerlos y que permiten explicar sus creencias y formas de intervención. Solo se pueden evidenciar a través de la constatación de un externo (investigador, par, formadores, entre otros).</p>
(Terigi, 2012, como se citó en Almonacid-Fierro et al., 2014; Aristizábal, 2006; Barrón, 2006; Cárdenas et al., 2012; Diaz, 2006; Francis y Marín, 2010; Tardif, 2004).	<p>Saber curricular: aquellos saberes que la universidad busca formar en sus estudiantes durante el proceso de formación inicial y que les permite desarrollar una serie de competencias profesionales y académicas útiles para la inserción en el mundo laboral.</p> <p>Saber experiencial: se basa en el trabajo cotidiano y en el conocimiento que el profesor posee del medio escolar; surge de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorpora a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser.</p> <p>Saber reflexivo: se recupera o construye desde la conciencia, en los continuos procesos de análisis crítico de la realidad escolar que el personal docente desarrolla de manera sistemática a partir de la realidad del sistema escolar y las prácticas pedagógicas asociadas; emerge desde la dimensión teórica y práctica.</p>
(Quiceno, 2016; Martorell, 2016, como se citó en Tardif, 1991; 2002; 2004; 2011).	<p>Saberes de la formación profesional: conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Escuelas de Magisterio o Facultades de Ciencias de la Educación).</p> <p>Saberes disciplinares: se integran en la práctica docente a través de la formación (inicial y continua) de los maestros de las distintas disciplinas ofrecidas por la Universidad (saberes de que dispone nuestra sociedad que corresponden a los diversos campos de conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos).</p> <p>Saberes curriculares: son apropiados a lo largo de sus estudios, corresponden a discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura. Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar.</p> <p>Saberes experienciales o prácticos: los maestros en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.</p>

Perrenoud (1994) señala que todo saber práctico se constituye no solo de saberes formalizados y de técnicas, sino también de esquemas de acción que resultan de la experiencia acumulada a lo largo de la trayectoria escolar y profesional. Los profesores no solo sostienen sus

prácticas desde lo aprendido en la formación inicial, sino también en experiencias de sus propias biografías escolares. De este modo, la práctica depende tanto del pensamiento racional guiado por saberes específicos, como de esquemas de acción incorporados de modo menos consciente a través de su historia de vida y de su experiencia profesional. Esto es lo que constituye el *habitus* (Perrenoud, 1994; 2004).

Según Tardif (2004), los saberes experienciales son saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica profesional, y no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones; constituyen, la cultura docente en acción. Dadas estas características, estos saberes son un campo interesante de indagación y, por ello, se escogen en esta tesis.

De esta manera, la noción de saberes docentes con la que se trabaja en el presente estudio se basa principalmente en los desarrollos teóricos de Tardif et al. (1991), Lessard y Tardif (1996), Tardif y Lessard (2000), Borges y Tardif (2001), y Tardif (2004) sobre la naturaleza de los saberes, su construcción, fuentes y modos de integración. Los saberes permiten establecer conexiones entre las relaciones sociales y las instituciones que los producen, asumiendo de esta manera que en la profesión docente el trabajo cognitivo va acompañado de unas interacciones sociales. Por tanto, el desarrollo del saber profesional está asociado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición como con sus momentos y fases de construcción.

Otros autores también han aportado elementos para comprender los saberes en el contexto de la formación docente; Gauthier (1998), por ejemplo, profundiza un poco sobre los saberes profesionales, avanzando en los saberes movilizados por los docentes. En su opinión, están formados por el saber disciplinar, el saber curricular, el saber de las ciencias de la educación, el saber de la tradición pedagógica, el saber experiencial y el saber de la acción pedagógica. Este autor nos dice que la enseñanza es "la movilización de varios tipos de saberes que forman una especie de depósito en el que el maestro se abastece para responder a los requisitos específicos de su situación de enseñanza concreta" (p. 27). De esta manera trae la idea de que el maestro, como un juez, tiene una jurisprudencia que, con el tiempo, se creará y consultará cuando sea necesario.

Así mismo, Clark & Peterson (1984) proponen un modelo compuesto por dos dominios, uno que corresponde con los procesos de pensamiento del profesor, y el otro, con las acciones del

profesor y sus efectos observables. Shön (1992) menciona el conocimiento en acción, *knowing in action*, como la capacidad de responder a la sorpresa a través de la improvisación *in situ* y asociada directamente a la reflexión en acción.

De esta manera, se considera que los maestros son sujetos que poseen y producen saberes específicos de su profesión, “que se movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas” (Tardif, 2004, p. 168). También se resalta la importancia del lugar que ocupan los profesores en la escuela, como principales actores y mediadores de la cultura y de los saberes escolares. De otra parte, Barròn (2006) menciona que los saberes del docente son el resultado de su historia personal y de su historia colectiva, el proceso de socialización le ha dotado de respuestas mucho antes que la formación en el ámbito de la docencia. Para esta autora resulta claro que la práctica docente no implica únicamente seleccionar opciones epistemológicas, didácticas y prácticas, sino también tomar decisiones éticas y políticas, en las que se pone en juego el juicio moral y su aplicación en distintas situaciones de la vida diaria.

Tardif (2002) afirma que todo saber del maestro es de tipo social, utilizando a su manera el concepto de Freire (1997), quien menciona que el saber social es el resultado de un compromiso político y ético, constituido en el entorno. De esta manera en el presente trabajo se reconoce que el saber de los profesores es un saber social, que está integrado a todas las dimensiones de la enseñanza y a todas las tareas diarias realizadas en función de la escuela. Su saber “está ligado a las realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran los profesores” (Tardif, 2004, p. 10).

Este autor sugiere cinco argumentos que ayudan a comprender el saber social de los profesores. En primer lugar, porque es un saber compartido por todo un grupo de profesores que poseen un contexto común; en segundo lugar, se asume que es el resultado de una negociación entre diversos grupos: universidad, administración escolar, sindicato, asociaciones profesionales, grupos científicos y Ministerio de Educación, entre otros. En tercer lugar, tiene en cuenta que el profesor trabaja con sujetos y en función de un proyecto escolar. En cuarto lugar, porque lo que los profesores enseñan y su manera de enseñar evoluciona con el tiempo y con los cambios sociales. Por último, debido a que el saber se adquiere en el contexto de una socialización profesional (Tardif, 2004). Así mismo, está estrechamente relacionado con lo que los profesores son, con lo que hacen, con lo que piensan y con lo que dicen en la escuela.

Adicionalmente, es importante resaltar que el valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de renovación constante y en la formación basada en los saberes establecidos. Los procesos de adquisición y de aprendizaje de los saberes han quedado subordinados. El cuerpo docente y la comunidad científica se convierten en dos grupos diferentes, con funciones diferentes y sin ninguna relación entre sí (Tardif et al., 1991). Sin embargo, los profesores tienen una función social, tan importante, que esto debería generar mayores acercamientos entre la producción universitaria y los saberes profesionales docentes.

En esta tesis se toma como referencia la tipología de saberes de Tardif (2004), puesto que se considera importante tener en cuenta en el análisis la procedencia del saber. Se categorizan como: saberes personales, procedentes de la formación escolar, procedentes de la formación profesional para la docencia y procedentes de su propia experiencia en la profesión (tabla 6). Así mismo, los saberes se reconocen desde su naturaleza social y de construcción situada.

Tabla 6

Tipología de saberes de los docentes, según Tardif (2004)

Saberes de los docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización pre profesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente. (Tardif, 2004, p.48).

Esta clasificación de los saberes del profesorado permite abordar la cuestión de su construcción en el tiempo, teniendo en cuenta la trayectoria recorrida de cada profesor, el pluralismo del saber profesional y las diversas fuentes de adquisición, e incluye, en un sentido más amplio, “los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes” (Tardif, 2004, p. 46). Finalmente, se concibe el saber docente como social e íntimo, plural y heterogéneo; temporal y en confluencia de diversos saberes con diferente procedencia. A continuación, se hace una descripción de cada uno de estos saberes, clasificados según su procedencia.

2.3.1 Saberes personales

Se refieren a los saberes que sirven de base para la enseñanza. No se limitan a contenidos definidos por los conocimientos especializados. En ellos influyen factores como la personalidad, el entusiasmo, el carácter, el amor a los niños, entre otros, por ejemplo, los conocimientos que tienen en común los profesores con sus estudiantes, por ser miembros de una misma sociedad y del mundo social del aula (Tardif, 2004). A lo largo de su historia personal el profesor interioriza ciertos conocimientos, competencias, creencias y valores que estructuran su forma de ser y de relacionarse con los demás, que influyen en las relaciones con los estudiantes, con los padres de familia y con los colegas. Según Tardif (2004), estos saberes personales se “actualizan y reutilizan de manera no reflexiva, aunque con gran convicción” (p. 54) en la práctica de su oficio.

En gran medida, las soluciones a los problemas que enfrentan los profesores principiantes están relacionadas con sus saberes personales y con su idiosincrasia. Por esta razón, es vital reconocer cómo se relacionan estos saberes en la diaria tarea de tomar decisiones. El ambiente familiar influye en la decisión de la elección de carrera, así como en la “mentalidad del servicio” (Lessard y Tardif, 1996). Algunos profesores mencionan como origen de su elección de carrera a la familia, porque tienen tradición de educadores o porque esa profesión era valorada en el medio en el que vivían. De esta manera, la vida familiar y las personas significativas aparecen como una fuente de influencia muy importante, que modela la postura de la persona en relación con la enseñanza (Tardif, 2004). Este mismo autor señala que los profesores dan mucha importancia a lo que son como personas, y atribuyen el saber enseñar a su propia personalidad, olvidándose

precisamente de que esa personalidad no es forzosamente natural o innata, sino que va siendo modelada por su propia historia de vida y su socialización.

En la mayoría de los casos, cuando los profesores inician su ejercicio docente están entre los 18 y 29 años, período en el cual, según Arnett (2000), se presenta la adultez emergente. Esta etapa que hace parte del desarrollo humano y está claramente diferenciada de la adolescencia y de la adultez joven. Se caracteriza por una exploración en variadas direcciones de vida: en el amor, en el trabajo y en las visiones del mundo. Según lo que plantea Fierro (2009), en esta etapa, se destacan cambios en la responsabilidad de sí mismo, la toma independiente de decisiones y la emancipación económica. Además, el trabajo se desarrolla en paralelo a los estudios, y muchas veces va moldeando las verdaderas aspiraciones.

Un estudio en Colombia sobre la transición a la adultez desde la perspectiva relacional-intergeneracional encontró que la responsabilidad, es señalada como un elemento central de convertirse en adulto. Se destacó que en esta etapa de transición es indispensable el apoyo familiar en términos materiales (sostenimiento económico) y emocionales; en algunos casos, se menciona el hipercontrol por parte de las familias, lo que impide mecanismos de individualización; por ejemplo, algunos continúan viviendo con sus padres o familiares (Marzana et al., 2010). Se reconoce, entonces, que cumplir 18 años no es sinónimo de alcanzar la adultez, y que está más asociado con madurez social y la independencia económica; además, se hace mucho énfasis en la toma de decisiones.

De esta manera, la historia de vida y el contexto familiar del profesor influyen en los saberes personales, en los papeles y en las actitudes que se asumen en el momento de conformar equipos de trabajo, puesto que la persona responde a las normas, y selecciona y valora las personalidades que están de acuerdo con los papeles institucionalizados (Lessard y Tardif, 1996; Tardif y Lessard, 2000). El profesor trabaja con seres humanos, y esto requiere de unos “conocimientos, reconocimientos y papeles recíprocos, modificados por las expectativas y las perspectivas negociadas” (Tardif, 2004, p. 12). Por tanto, el saber se manifiesta a través de unas relaciones complejas que se dan en la escuela, pero que tienen de base los aprendizajes de sus experiencias de vida, respecto a la relación con el otro; estas relaciones inician en la persona desde su niñez en el ámbito del hogar. Asimismo, Tardif (2004) resalta que:

Los saberes de los profesores están ligados a una situación de trabajo con otros, anclados en una tarea compleja: enseñar; están situados en un espacio de trabajo, aula o escuela,

enraizado en una institución y en una sociedad. Dependen de la personalidad y de su experiencia profesional. Lo que *yo soy* y lo que *yo hago* al enseñar no deben verse como dos polos separados, sino como resultados dinámicos de las propias *transacciones* insertas en el proceso de trabajo escolar. (pp. 13-14)

En este sentido, el desarrollo de una conciencia personal es pilar para una educación integral que le permita al profesor aprender a conocerse. Es crucial tomar conciencia de las creencias, ya sea directa o indirectamente, a través de los rasgos de la personalidad; sin embargo, el desafío en la formación docente está en vincular las competencias docentes con los rasgos de la personalidad, para lograr un desarrollo de la labor académica desde lo que se cree y lo que se es (Goset y Navarrete, 2017). Por esta razón, se deben promover las perspectivas formativas que tengan en cuenta un desarrollo profesional holístico, considerando el ámbito personal, especialmente el manejo de las emociones.

Para Marchesi y Díaz (2007), el trabajo docente está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes. Algunos de los sentimientos que los profesores viven a diario son: enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración, con mayor o menor intensidad. Un buen número de profesores tienen lógicas emocionales para conseguir que primen las emociones positivas; pero en otros, las habilidades en este ámbito son limitadas, lo que lleva a vivenciar algunas experiencias negativas. En este último caso, los profesores adquieren una fuerte carga emocional. Pero el análisis de las emociones y de los valores de los profesores, también exige tener en cuenta su historia personal, sus creencias y actitudes.

Los cambios en la sociedad y en la familia, las exigencias culturales, el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, la mirada contextualizada de los objetivos y las nuevas competencias exigidas a los profesores contribuyen a darle un valor mayor a los saberes personales del profesorado. De esta manera, el mérito de la actividad docente es que esa relación impuesta entre profesores y estudiantes se convierta en una relación constructiva, en la que valores como el respeto y la confianza, constituyen elementos fundamentales, mediados por el afecto.

Durante el proceso de inserción, el profesor principiante moviliza sus estructuras personales para comprender y asimilar las nuevas experiencias. Según Tintaya (2016), el profesor pone en acción sus procesos cognitivos, pero con mayor intensidad sus estructuras afectivas y

motivacionales, relacionadas con los intereses, objetivos e ideales. Así mismo, sus estilos de actuación (actitudes y rasgos) autovalorativos y vocacionales; y con las nuevas experiencias que integra, reconstruye tanto sus estructuras personales: forma de pensar, sentir, actuar, desempeñarse o proyectarse, es decir, su forma de ser y convivir en la realidad, como la organización y el sentido de desarrollo de su personalidad. Por lo tanto, la educación es un proceso que genera transformaciones en el desarrollo de las personas que en ella participan, y los que se forman para ejercer la docencia se ven igualmente influenciados por su trayectoria de vida.

2.3.2 Saberes de la formación escolar

En Colombia, los profesores viven como estudiantes en las aulas durante mínimo 11 años, antes de iniciar su formación profesional. En la escuela adquieren creencias, representaciones y certezas sobre la práctica de su oficio, así como concepciones sobre lo que es ser estudiante. En las investigaciones de Tardif (2004) se muestra que ese saber heredado es muy fuerte y persiste en el tiempo, a veces ni la formación universitaria consigue transformarlo.

Los profesores cuentan con saberes provenientes de su formación escolar que corresponde a un conjunto de creencias e ideales sobre la enseñanza y sobre lo que significa ser profesor, que han interiorizado a lo largo de su trayectoria escolar como estudiantes. Estos saberes les permiten conocer el contexto en el cual van a ejercer la función docente, mucho antes de haber tomado la decisión de ser profesores. Esta constante observación de sus profesores afecta en mayor o menor medida su comprensión y su práctica de enseñanza, especialmente como profesores principiantes (Flores, 2009). Según Lortie (1975), este aprendizaje constituye un elemento central para la comprensión del proceso de aprender a enseñar. Muchas veces, los profesores reproducen los papeles y las rutinas institucionalizadas de la escuela, naturalizando las prácticas sociales. Se reconoce, entonces, la importancia de las creencias e ideas previas sobre la enseñanza, en la forma como los profesores se representan y se ven a sí mismos.

Las experiencias personales más marcadas, vividas a lo largo de la escuela, sean positivas o negativas, parecen tener una gran influencia en la forma como los profesores se ven como profesores, en la medida en la que constituyen un marco de referencia importante para el entendimiento y la práctica profesional (Flores, 2009). De esta manera, las experiencias escolares anteriores a la formación universitaria y las relaciones determinantes con los docentes contribuyen

a modelar su identidad profesional y sus saberes prácticos o experienciales (Tardif, 2004). De allí la importancia de reconocerse en la historia de vida, en particular en la historia de la socialización escolar y de los profesores que han dejado huella en sus trayectorias. Puesto que es evidente la influencia de sus antiguos profesores en la elección de la carrera docente y en su forma de enseñar (Lessard y Tardif, 1996). Según Flores (2009), se identifican características de los profesores como personas, puesto que, más que señalar su competencia, recalcan la dedicación, el entusiasmo y la atención al estudiantado. El profesor se considera como referente que logra transmitir pasión por educar.

De esta manera, se insiste en que la experiencia escolar de la primera infancia influye en la socialización del futuro docente, así como las experiencias de la educación básica y media, las relaciones con sus compañeros, con sus profesores y con los directivos, la importancia de la subcultura de los docentes y de la estructura burocrática de la escuela (Vaillant y Marcelo, 2015). Estos saberes, que se construyen a partir de la observación y socialización previa, aportan a las maneras como el profesor enfrenta la compleja tarea de enseñar, poniendo en práctica algunos de estos aprendizajes informales que se convierten en asuntos concretos y que se pueden asumir como reglas de actuación.

Según Vaillant y Marcelo (2015), las investigaciones han mostrado que los estudiantes de las licenciaturas ingresan a la universidad, con creencias acerca de la enseñanza, con imágenes idealizadas del buen profesor y con imágenes de sí mismos como maestros y como estudiantes, que generalmente permanecen inalteradas a lo largo del programa de formación, y los acompañan en sus prácticas pedagógicas. De esta manera, resulta importante reconocer, desde la práctica reflexiva, las experiencias escolares que facilitan el análisis de estas ideas previas y su relación con la acción docente.

2.3.3 Saberes de la formación profesional

Las fuentes de adquisición de los saberes de la formación profesional son las instituciones de educación superior que forman al profesorado, las prácticas pedagógicas y, en general, todos los cursos de diferente naturaleza que incluye la vida universitaria. Esta formación inicial docente, según Vaillant y Marcelo (2015), cumple tres funciones: preparar a los futuros docentes

asegurando un adecuado desempeño, certificar o dar permiso para poder ejercer la profesión docente y desplegar la función de socialización y reproducción de la cultura profesional.

Para Tardif (2004), es importante tener en cuenta los saberes del profesorado y las realidades específicas de su trabajo cotidiano, para que se pueda encontrar “articulación y equilibrio entre los conocimientos producidos por las universidades con respecto a la enseñanza y los saberes desarrollados por los profesores en sus prácticas cotidianas” (p. 18). Hace veinte años, la formación de profesores estaba dominada por los conocimientos disciplinares, con poca conexión con la acción profesional. En la actualidad esto ha venido cambiando progresivamente, y ya se tienen en cuenta los saberes cotidianos que permiten aportar no solo a la enseñanza, sino también a la identidad profesional.

En Colombia, desde de la década de los noventa, las Facultades de Educación se han ocupado de la revisión de los programas de formación de docentes, teniendo en cuenta los procesos de autoevaluación y acreditación que se llevan a cabo desde el Ministerio de Educación Nacional, delegado en la Comisión Nacional de Acreditación. Las normas que se generaron permiten discutir el proyecto educativo de los programas, en función de la autoevaluación en la que participan profesores, estudiantes y egresados, así como del impacto social y académico.

Los saberes profesionales son comprendidos como el conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado y, aun cuando en Colombia la formación de maestros también se da en las Escuelas Normales Superiores (ENS), para esta tesis se hace énfasis en aquellos adquiridos en la universidad. Estos saberes incluyen los saberes pedagógicos, disciplinares, didácticos, curriculares y provenientes de la práctica pedagógica. Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, son reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación de la actividad educativa. Estos saberes proporcionan un armazón ideológico, y algunas técnicas y formas de saber hacer (Tardif et al., 1991).

Los saberes disciplinarios son los conocimientos que corresponden a los diversos campos en forma de disciplinas, en este caso las que corresponden a las ciencias naturales: biología, química, física y educación ambiental. Estos saberes se transmiten en cursos que surgen como tradición cultural de los grupos sociales productores de saberes científicos. Es reconocido que para enseñar una disciplina o área es importante este saber, pero no es suficiente; es preciso también

saber enseñar. Y es así como el campo de la didáctica específica complementa estos saberes disciplinares.

Para Tardif et al. (1991), los saberes curriculares corresponden con “los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura y de formación” (p. 219). Se incluye la normatividad y legislación escolar, en torno al funcionamiento de los programas de la escuela.

Los saberes provenientes de la práctica pedagógica representan uno de los elementos más valorados en la formación docente, pero no dejan de ser aproximaciones de la realidad educativa. Teniendo en cuenta que los saberes se construyen con el tiempo y con la experiencia, no puede esperarse que la práctica pedagógica aborde todos los aprendizajes que requiere un profesor en sus inicios. Zabalza (1989) (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015) menciona la “hipertrofia funcional” para mencionar que los docentes en formación tienen unas expectativas poco realistas respecto de las prácticas pedagógicas, que corresponden a una inmersión con diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión que se va a desempeñar, y que no dejan de ser una simulación de la realidad.

De acuerdo con un informe institucional, titulado *Documento Maestro* (2010), en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LEBCN) de la Universidad de Antioquia, programa del cual son egresadas las profesoras principiantes de esta investigación, la práctica pedagógica se realizaba en los últimos semestres. Para la versión 02 del Programa que inició en el 2010, la práctica se conformó a través de los espacios de Práctica pedagógica I y II (con seis créditos cada una) y Trabajo de Grado (con cuatro créditos). El propósito de estos cursos es familiarizar a los maestros en formación de Ciencias Naturales con su ejercicio en el aula y aportar elementos y procesos propios de la investigación en educación, que les permitieran reconocer situaciones que ameritaran ser estudiadas desde enfoques de investigación cualitativos y/o cuantitativos.

En el diseño de la formación inicial los maestros no participan de manera directa y, por tanto, como lo menciona Tardif et al. (1991), el cuerpo docente no es responsable de la definición ni de la selección de los saberes que se transmiten en la escuela ni en la universidad. Tampoco del control del proceso de definición ni selección de los saberes sociales, que se transforman en saberes escolares (disciplinares y curriculares), mediante las categorías, programas, asignaturas y áreas

que la institución educativa administra e impone como modelo de la cultura erudita. De esta manera, los saberes profesionales se sitúan en una posición de exterioridad en relación con el ejercicio docente, porque los saberes relativos a la formación de profesores dependen de la universidad, del cuerpo de formadores y del Estado. Es así como estos saberes, en muchas ocasiones, no provienen de las necesidades de formación de los profesores en la escuela.

Sin embargo, se puede decir que estos saberes pueden dinamizarse en tanto se pongan en discusión. Es así como, dadas las nuevas directrices del Ministerio de Educación Nacional, por los resultados obtenidos en la Licenciatura con estudiantes y egresados, a partir del Informe de Autoevaluación (2013), surgen proyectos con los profesores principiantes del programa (Cividini et al., 2016) y trabajos de maestría que han ofrecido información para la licenciatura (Quiceno, 2016; Ramírez, 2016). Fue así como se tuvo en cuenta esta información y se modificó la estructura de las prácticas, para que iniciaran de forma temprana en el plan de formación. A partir de 2018, el programa de la licenciatura tiene una nueva versión. Entre las modificaciones se destaca el hecho de que las prácticas inician en el primer semestre de formación. Así mismo, se dio la reestructuración de los campos didáctico y pedagógico, y disciplinar o científico.

2.3.4 Saberes de programas y libros

Estos saberes se relacionan con el uso de herramientas, como programas, libros o textos escolares, cuadernos propios de apuntes universitarios y hasta de la formación secundaria y media, fichas, etc., que los profesores logran adaptar para su quehacer. En las experiencias escolares es frecuente encontrar que la acción educativa se ha visto influenciada por diferentes materiales y herramientas didácticas que permiten mediar la interacción entre el estudiante, el profesor y el conocimiento; algunas son usadas como único recurso, otras como parte de la combinación de estrategias y, en la actualidad (con menor frecuencia) como texto guía físico o virtual.

Según Castañeda et al. (2015), en Colombia, el texto escolar surge como la principal herramienta de mediación en el aula, tanto en los colegios oficiales como en las instituciones privadas. Es el instrumento didáctico por excelencia en la mayoría de las asignaturas pertenecientes a los currículos implementados. Sin embargo, en la educación pública su uso se ha visto sometido a una serie de condicionamientos de orden “ideológico, gubernamental, financiero

y académico” (p. 38); además, por reforma de la gratuidad en la educación, se ha prohibido su uso obligatorio.

Centeno et al. (1997) afirman que “cada texto escolar responde a una pedagogía y materializa un modelo de enseñanza y aprendizaje, pero es el docente quien lo acoge según su experiencia y estilo pedagógico” (p. 36). De esta manera, el texto escolar no reemplaza al maestro en su acción, tampoco es el currículo por seguir, ni constituye la única fuente de información. Un texto escolar no debe usarse para copiar, dictar o memorizar lo que contiene. Según Castañeda et al. (2015) algunos docentes usan textos universitarios para apoyar y planear sus clases. Para estos autores no es una estrategia ideal, puesto que cada recurso responde a un modelo de enseñanza-aprendizaje propio de cada nivel de formación.

En el estudio de estos autores, también se identificó que el cuerpo docente escolar hace uso de una gran variedad de material impreso para la enseñanza de sus asignaturas, entre libros universitarios, manuales técnicos de usuario, manuales e instructivos de operación de herramientas informáticas, normas técnicas de referencia, talleres y guías elaborados por los docentes, fotocopias y sitios de Internet. Se puede reconocer que estos recursos corresponden a elementos que el profesor tiene en cuenta en la tarea de la planeación de clases basada en criterios de su formación profesional, en su experiencia escolar y en la facilidad con la que se cuenta para el acceso a la información.

2.3.5 Saberes de su propia experiencia: saberes experienciales

En el trabajo docente los profesores desarrollan saberes basados en su cotidianidad escolar y en el conocimiento de su medio, por tanto, surgen de la experiencia. En la literatura estos saberes son reconocidos como saberes experienciales o prácticos y, generalmente, son la base para que el profesor realice valoraciones de su formación profesional en relación con la pertinencia o realismo, y contribuyan a las reformas de sus programas. Es un conjunto de saberes “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión, y no provienen de las instituciones formadoras de maestros ni de los currículos” (Tardif, 2004, p. 38). Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y de saber ser (Tardif et al., 1991).

Los saberes experienciales son prácticos, se integran a la práctica profesional para conocerla y formar parte de ella. Forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión en todas sus dimensiones. Los saberes experienciales constituyen la cultura docente en acción y le permiten al profesor afrontar situaciones y “desarrollar los *habitus* o disposiciones que se transforman en estilo de enseñanza y en rasgos de la personalidad profesional que se manifiestan en el saber ser – saber hacer personales y profesionales, validados por el trabajo cotidiano” (Tardif, 2004, p. 37).

En el aula y en la escuela se presentan interacciones, relaciones y conexiones en las que participan valores, sentimientos y actitudes que están fundamentadas en conceptualizaciones, normas y creencias que el profesor tiene en cuenta a la hora de comportarse, decidir y actuar. Según Tardif et al. (1991) “esta capacidad va generando certezas que le permiten confirmar su capacidad de enseñar, de alcanzar un buen hacer en la práctica de la profesión y de adaptarse e integrarse a la escuela” (p. 38). Por lo tanto, la socialización en los primeros años de ejercicio corresponde a la consolidación de patrones de la cultura docente.

Para Imbernón (1994), “la solución personal e idiosincrásica a los problemas prácticos del aula y del centro como marco empezará a generar procesos de actuación que implicarán desarrollar conceptos en una determinada cultura profesional” (p. 59). De esta manera, se comprende que este saber es compartido por el grupo de profesores que trabajan en la misma escuela y que manejan una misma estructura en su trabajo diario, a nivel de normas, currículo, problemáticas del contexto y recursos similares. Pero, “las representaciones de un profesor solo adquieren sentido cuando se destacan en relación con esa situación colectiva de trabajo” (Tardif, 2004, p. 11).

Es así como el saber experiencial del profesor se logra al hacer su trabajo, “se adquiere en el contexto de una socialización profesional en la que se incorpora, se modifica y se adapta, en función de los momentos y de las fases de una carrera, a lo largo de una historia profesional” (Tardif, 2004, p. 12). En este proceso de construcción de saberes a lo largo de su ejercicio docente, el maestro aprende paulatinamente a manejar con mayor dominio las labores de su trabajo, mientras vive la inserción profesional e interioriza los saberes necesarios para adaptarse al contexto escolar (Tardif, 2004). Entonces, en esta etapa profesional se movilizan una gran diversidad de saberes, reutilizándolos para transformarlos por y para el trabajo.

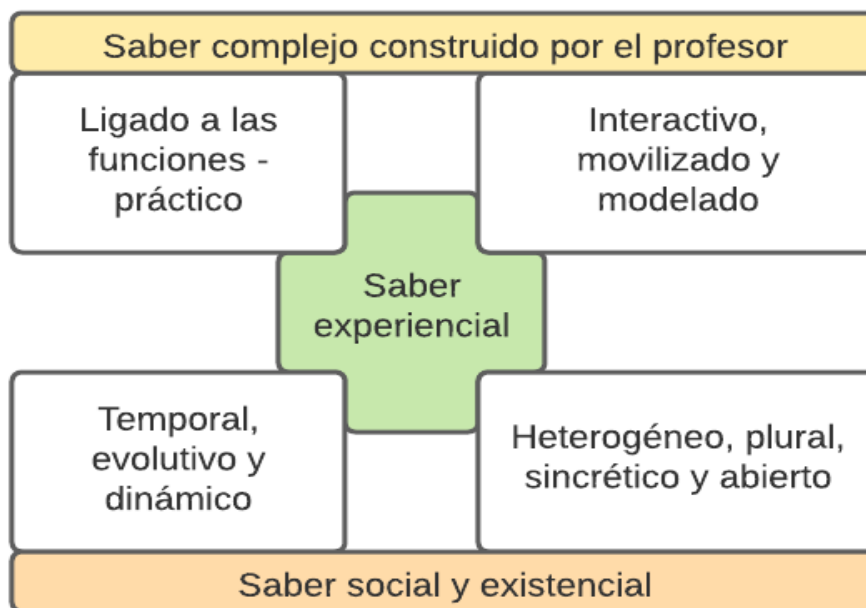
Los saberes experienciales del docente poseen tres “objetos”: las relaciones e interacciones que se establecen y se desarrollan con los demás agentes en el campo de su práctica profesional;

las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse en su trabajo; y la institución, en cuanto a medio organizado y compuesto de funciones diversificadas (Tardif et al., 1991). Por esta razón, al hablar de los saberes de los profesores, es necesario tener en cuenta sus relaciones sociales con grupos y organizaciones.

El ejercicio docente puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación, adaptándola a la profesión y conservando lo que parece útil. Los saberes experienciales están enriquecidos por todos los demás, pero están “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia (Tardif et al., 1991). En la figura 3 se sintetiza la comprensión de este tipo de saber.

Figura 3

Características del saber experiencial



Nota. Fuente elaboración propia (2021), a partir de Tardif (2004).

En este estudio se asume que los saberes experienciales se construyen desde la práctica, a partir de la movilización de los otros saberes de origen personal, de la formación escolar y, especialmente, de la formación inicial (tanto de la licenciatura como de los estudios en escuelas normales), y están apoyados por la capacidad de cada profesor de interactuar con colegas, directivos, profesores universitarios y recursos del medio (libros, espacios digitales y programas de formación continua, entre otros).

Tardif (2004), caracteriza el saber experiencial destacando que es un saber complejo que impregna los comportamientos del profesor, sus reglas, sus hábitos y su conciencia discursiva, y es construido por él mismo, de acuerdo con las funciones que cumple, y en interacción con diversas fuentes de conocimientos y con las competencias provenientes de la cultura profesional.

Este saber implica la socialización que moviliza (es interactivo) y modela, que se integra a las nuevas experiencias (es abierto) y que jerarquiza los otros saberes en función de su trabajo (es social), pero sin dejar de estar ligado a la experiencia vital y a las propias vivencias del profesor. Para este autor, el saber experiencial es sincrético y plural, porque se alimenta de los otros saberes, especialmente, del saber hacer, adquirido en la trayectoria personal. De ahí que los rasgos de la personalidad tengan un papel importante en su construcción. Por último, es un saber temporal, evolutivo y dinámico porque se transforma, se construye e implica un aprendizaje paulatino y permanente durante la carrera del profesor.



El avistamiento de los saberes docentes en sus primeros pasos de la carrera profesional y en la inmensidad de las realidades educativas que enfrentan, puede llegar a ser un proceso más complejo de lo que un investigador se puede imaginar.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar las relaciones entre el proceso de inserción profesional docente y la construcción de saberes de maestras principiantes de ciencias naturales.

3.2 Objetivos Específicos

- Identificar las condiciones de inserción profesional, los problemas comunes de maestras de ciencias naturales y su relación con los contextos laborales.
- Caracterizar los saberes de maestras principiantes de ciencias naturales que surgen en sus primeros años de ejercicio docente.
- Reconocer los saberes experienciales de maestras principiantes, en relación con sus aprendizajes durante el inicio de la carrera profesional.



Conocer la realidad que viven algunas maestras principiantes de ciencias naturales, permite la comprensión e interpretación colectiva del proceso de inserción profesional... tratando de aportar a la formación de profesores en el país.

4. Metodología

Este trabajo doctoral está enmarcado en el enfoque cualitativo, que permite el estudio de los profesores en sus escenarios naturales, logrando interpretar fenómenos en términos de los significados que aportan las personas (Denzin & Lincoln, 2005). Este tipo de investigación atraviesa diversas disciplinas, participa de una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas y engloba numerosos métodos y estrategias de recolección de datos (Sandín, 2003). En palabras de Hernández et al. (2006), este proceso de investigación es “en espiral o circular”, porque las etapas a realizar interactúan entre sí y no siguen una secuencia lineal.

La investigación cualitativa busca, además, la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (Martínez, 2011). A continuación, se presenta la ruta metodológica detallando los diferentes procedimientos que se siguieron en este estudio.

4.1 Estudio de caso colectivo

La presente investigación se realizó mediante el estudio de caso, que se caracteriza por ser “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p.11). El estudio de caso permite comprender fenómenos complejos e inciertos (Jiménez-Chávez, 2012), y para esta investigación en particular se consideró que era pertinente para comprender lo que viven los profesores principiantes de ciencias naturales.

Para Flyvbjerg (2004), “la ventaja del estudio de casos es que puede acercarse a situaciones de la vida real y comprobar ideas en relación directa con el fenómeno a medida que se desarrolla en la práctica” (p. 50). Otra gran ventaja del estudio de caso es que permite al investigador establecer un puente entre la teoría (marco teórico) y la práctica (información recolectada), ejercicio que se hace en todo el proceso de investigación.

Se eligió el estudio de caso de tipo colectivo (Stake, 1998), pues en este método se toman varios casos para hacer una interpretación colectiva del objeto de estudio, que en esta tesis

corresponde al análisis de la inserción profesional y a la construcción de saberes profesionales. Este tipo de estudio se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general, seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar de manera exhaustiva (Stake, 2005).

En este sentido, se consideraron diferentes contextos en los que laboran los profesores: escuelas públicas, privadas, urbanas y rurales, en educación primaria y secundaria, para buscar equilibrio y variedad; por tanto, cada caso particular seleccionado se asumió como una oportunidad de aprendizaje (Stake, 1998).

Se puede decir que el estudio de caso también es una “oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque solo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos” (Stake, 1998, p. 116). En el estudio se reconoce la importancia del proceso de inserción en la consolidación de bases para la carrera profesional, desde casos reales y diversos. Cada una de las cinco profesoras, y los contextos en donde están laborando, aportan en la comprensión global del objeto de estudio.

4.2 Participantes de la Investigación

Se realizó la selección de participantes entre los profesores egresados del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LEBCN), de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En esta selección las voluntarias fueron mujeres. Antes de iniciar la recolección de información, las profesoras escogieron un pseudónimo y mediante el consentimiento informado se establecieron ciertos acuerdos, como, por ejemplo, la devolución de la información para su confirmación y/o complementación, especialmente, en el caso de las entrevistas y las narraciones cortas. El texto del consentimiento fue diseñado siguiendo a Hutchinson y Wilson (2003); además, se tomaron como referencia los consentimientos informados propuestos por Quiceno (2016) y por el Grupo PiEnCias (ver anexo 5).

Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta fueron: el tiempo de ejercicio docente no mayor a cinco años, estar vinculados a una institución educativa oficial o privada y contar con la disposición de compartir sus experiencias personales y profesionales. Inicialmente se planteó

solo en el contexto de Medellín, pero en el transcurso de la investigación se incluyeron tres municipios de Antioquia, dos que hacen parte del Valle de Aburrá (Área Metropolitana) y uno que pertenece a la zona rural antioqueña.

En la tabla 7, se encuentran los datos generales de las participantes con sus respectivos pseudónimos. María y Carolina habían trabajado solamente en Medellín, Helena en Copacabana e Itagüí, y Swara en Medellín y en Envigado; estos municipios hacen parte de lo que se conoce como el Valle de Aburrá (figura 4). Afrodita laboró en Puerto Berrío y Amalfi (figura 5), municipios de las regiones Magdalena Medio y Nordeste, respectivamente.

Tabla 7

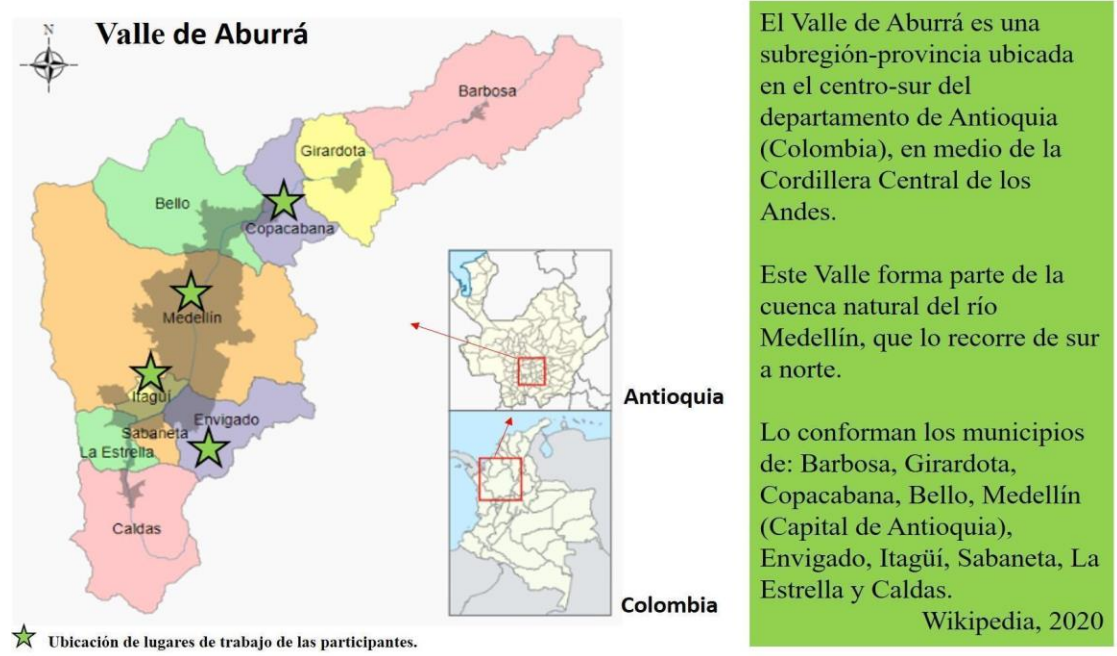
Características generales de las participantes de la investigación

Pseudónimo	Edad	Año de egreso UdeA	Tiempo de ejercicio docente	Normalista	Sector educativo en el que ha laborado
María	22	2018	1 año	No	Privado
Carolina	25	2019	8 meses	No	Privado
Afrodita	22	2018	2 meses	No	Privado-Público
Helena	27	2018	5 años	Sí	Privado-Público
Swara	27	2019	5 años	Sí	Privado-Público

Nota. Tiempo de ejercicio profesional a enero de 2019.

Figura 4

Mapa del Valle de Aburrá



Nota. Mapa del Valle de Aburrá con la ubicación de los lugares donde han laborado cuatro de las participantes. Fuente Elaborado a partir de la información de Wikipedia (2020).

Figura 5

Mapa de Antioquia



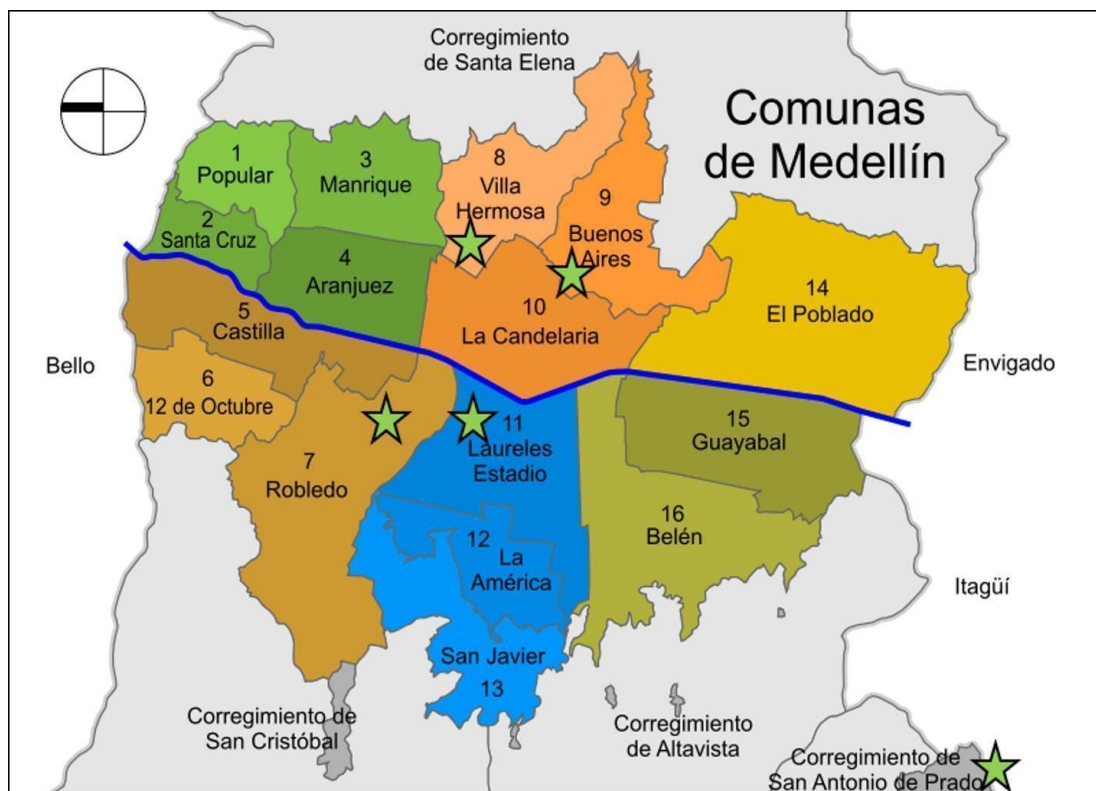
Nota. Mapa de Antioquia con la ubicación de los lugares donde ha laborado la participante Afroditá. Fuente Elaborado a partir de la información de Wikipedia (2020).

Las instituciones en las que laboraron son de carácter urbano y privado, aun cuando Afrodita, Helena y Swara también habían trabajado en el sector oficial. Swara fue nombrada recientemente (vinculada para hacer carrera docente), con el título de normalista en educación básica primaria, por la Secretaría de Educación de Medellín. Afrodita inició como docente provisional en un Centro Educativo Rural.

Respecto de la ubicación de los colegios, jardines e instituciones educativas ubicadas en Medellín (figura 6), donde laboraron las participantes, se puede destacar que hacen parte de las Comunas: 7 Robledo, 8 Villa Hermosa, 9 Buenos Aires y 11 Laureles Estadio. Una de las profesoras trabajaba en el corregimiento de San Antonio de Prado, comuna 80 de Medellín.

Figura 6

Mapa de Medellín con las comunas y corregimientos



Nota. Mapa de Medellín con las comunas y corregimientos, ubicación de los lugares donde han laborado las participantes. Fuente Elaborado a partir de la información de Wikipedia (2020).

4.3 Técnicas de la investigación

Las técnicas e instrumentos para la recolección de información se seleccionaron a partir de la matriz metodológica de la investigación (figura 7), que fue validada por la profesora colombiana Adriana Morales-Perlaza, vinculada a la Universidad de Montreal, Canadá e investigadora asociada del CRIFPE (Centro de Investigación Interuniversitaria sobre la Formación y la Profesión Docente). Esta matriz buscó articular los objetivos de la investigación y las categorías del marco teórico: saberes del docente, inserción profesional docente y la relación entre estas dos primeras categorías. Se privilegiaron como técnicas: el cuestionario, la entrevista, la revisión documental y las narrativas.

Posteriormente, se elaboró una matriz de códigos con las categorías (ver anexo 6), que sirvió de referencia para describir las características de cada categoría, acorde con la revisión de literatura, para reconocer formas de interpretación teóricas e incluir conceptos personales de la investigadora. En estas categorías surgieron subcategorías que permitieron conocer y relacionar lo encontrado en la investigación con lo referido por distintos autores nacionales e internacionales. Estas categorías iniciales se fueron modificando, en la medida que se fueron constituyendo los datos y el análisis de la información.

Figura 7

Matriz metodológica



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LOS SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

Analizar los saberes profesionales del profesor principiante de ciencias que vive su inserción profesional en la ciudad de Medellín.

Preguntas orientadoras	Objetivos específicos	Categorías y definiciones	Subcategorías	Técnica e instrumentos a utilizar	¿Qué se quiere indagar?	Posibles preguntas
¿Cuáles son los saberes profesionales de las maestras, que se movilizan en la inserción?	Caracterizar los saberes de maestras principiantes de ciencias naturales que surgen en sus primeros años de ejercicio docente.	<p>Saberes profesionales (Tardif, 2004)</p> <p>Saber relacionado con los condicionantes y con el contexto laboral; con el docente y con su identidad; con sus experiencias de vida y su historia profesional; incluye las relaciones con los estudiantes y con los demás actores escolares.</p>	<p>Saberes personales de los profesores principiantes</p>	<p>Cuestionario 1 sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales</p>	<p>1. Identificación</p> <p>2. Información académica</p> <p>3. Información laboral</p> <p>Tiempo de ejercicio docente, responsabilidades</p> <p>4. Proceso de inserción</p> <p>Búsqueda de empleo, Primera experiencia graduado, Contexto laboral y condiciones, Relaciones con los actores escolares</p>	<p>Ver cuestionario 1</p>
		<p>SABER SOCIAL, PLURAL, ESTRATÉGICO Y DEVALUADO</p>	<p>Saberes procedentes de la formación escolar (escuela y colegio)</p>	<p>Revisión documental: planeación de clases, formatos institucionales</p>		
		<p>Los saberes experienciales se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades de saber hacer y de saber ser.</p>	<p>Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo</p>	<p>Entrevista 1</p>	<p>5. Saberes profesionales*</p>	
		<p>Saberes sociales transformados en saberes escolares a través de los saberes disciplinarios y saberes curriculares.</p>	<p>Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en el lugar de trabajo.</p>	<p>Texto narrativo sobre su experiencia de aula</p>	<p>6. Experiencia en el aula durante su inserción profesional</p>	<p>Ver protocolo de entrevista 1</p>
	<p>Saber experiencial</p> <p>Basados en su trabajo cotidiano en el conocimiento del contexto</p>				<p>Texto autobiográfico que describa su experiencia en el aula durante sus primeros días, meses o años, después de graduarse como licenciado.</p>	

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DOCTORADO EN EDUCACIÓN



LOS SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

Analizar los saberes profesionales del profesor principiante de ciencias que vive su inserción profesional en la ciudad de Medellín.

Preguntas orientadoras	Objetivos específicos	Categorías y definiciones	Subcategorías	Técnica e instrumentos	¿Qué se quiere indagar?	Posibles preguntas
¿Qué dificultades afrontan estas maestras durante los primeros años de su carrera profesional según el contexto laboral?	Identificar las condiciones de inserción profesional, los problemas comunes de maestras de CN y su relación con los contextos laborales.	Problemas del profesor principiante (Veenman, 1984).	Dimensión institucional	Entrevista 2	Los principales problemas que afectan el desempeño profesional en los primeros años de la docencia – ajustar cuestionario.	Ver Entrevistas 1, 2 y 3.
		Influencia de los procesos de inserción en la socialización de profesores (Jordell, 1987)	Dimensión de aula			
		Precarización de profesores principiantes	Dimensión social	Entrevista 1	Afectación de dichos problemas a nivel personal, familiar y social que lleven a sentirse frustrados o desmotivados	
		Se experimenta precariedad cuando no hay unos ingresos que corresponden a la cantidad de funciones, cuando esa remuneración no permite capacitarse, no existe una estabilidad en el empleo, o no hay satisfacción con las condiciones en las que se desarrolla la labor (Cano, 2004).	Dimensión personal			
		La precarización laboral en los profesores afecta el buen desarrollo de su trabajo y el bienestar de cada uno de ellos. Estas exigencias pueden llevar al profesor al abandono de su labor en búsqueda de cargos directivos o trabajos diferentes a la enseñanza (Vaillant, 2005).	Búsqueda de empleo	Revisión documental	Condiciones laborales, características demográficas y sociales de la comunidad con la que labora, infraestructura de la institución, acceso, entre otras.	
			Remuneración y estabilidad en el empleo			
			Capacitación – formación continua	Narrativa: el primer mes como profesor principiante	Dinámicas de las comunidades educativas, relaciones interpersonales, reconocimiento del profesor y cultura institucional docente.	
			Satisfacción y motivación con la labor			
			Realización personal – reconocimiento social			
			Cultura institucional			

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DOCTORADO EN EDUCACIÓN



LOS SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

Analizar los saberes profesionales del profesor principiante de ciencias que vive su inserción profesional en la ciudad de Medellín.

Preguntas orientadoras	Objetivos específicos	Categorías y definiciones	Subcategorías	Técnica e instrumentos a utilizar	¿Qué se quiere indagar?	Posibles preguntas
¿Cómo se relaciona la inserción profesional docente con la construcción de saberes de las maestras de Ciencias Naturales?,	Reconocer los saberes experienciales de maestras principiantes, en relación con sus aprendizajes durante el inicio de la carrera profesional.	Relaciones entre saberes e inserción profesional docente	Saberes a partir de la experiencia docente propia y de los compañeros, a partir de la socialización	Cuestionario 3 Sobre la construcción de saberes y concepciones que usa en función de la realidad cotidiana	De qué manera los problemas que surgen en la inserción profesional docente promueven la construcción y uso de saberes profesionales de los maestros de ciencias naturales, acorde a las necesidades, recursos y limitaciones.	¿Cómo se construyen los saberes docentes durante la inserción profesional?
		Las relaciones entre tiempo, trabajo y aprendizaje de los saberes profesionales que actúan en la enseñanza primaria y secundaria, es decir de los saberes movilizados y empleados en la práctica cotidiana, saberes que proceden de ella, de una forma o de otra, y sirven para resolver problemas de los docentes en ejercicio, dando sentido a las situaciones de trabajo que les son propias (Tardif, 2004).	Saberes profesionales y situaciones precarias	Texto narrativo sobre su experiencia de aula	Qué saberes aportan en la adaptabilidad del profesor principiante	¿De qué manera aportan la trayectoria personal y profesional a la consolidación de saberes profesionales?
		“Los saberes se construyen y dominan progresivamente durante un periodo de aprendizaje variable, de acuerdo con cada ocupación) (Tardif, 2004, p. 44). En contacto con las realidades escolares.	Inserción profesional docente	Narrativas cortas: de experiencias como profesor principiante	Cómo los profesores principiantes comparten sus dificultades y aciertos con otros colegas (otros actores escolares), en qué favorece ese proceso de socialización	¿Cómo se relacionan los saberes profesionales y su dominio con la construcción de la identidad profesional docente?
					Como aportan estos saberes a la construcción de identidad profesional docente	¿Cómo viven su experiencia de inserción los profesores en situación precaria?

4.3.1 El cuestionario

Se implementó un cuestionario inicial de caracterización que contiene preguntas abiertas (ver anexo 7) para la recolección de información académica y laboral de las participantes. Se identificaron datos personales, formación académica, desde la escuela primaria hasta estudios universitarios, e información laboral del desempeño docente. En este aspecto es importante aclarar que cuatro de las participantes iniciaron su ejercicio docente antes de recibir el título como licenciadas; dos de ellas iniciaron labores como profesoras durante el pregrado por ser bachilleres normalistas; esto hace que el tiempo de ejercicio docente sea de cinco años, aun cuando terminaron sus estudios profesionales a pocos meses del inicio de la recolección de información de esta investigación.

4.3.2 Las entrevistas

Se utilizó la entrevista semiestructurada (Hernández et al., 2006), que, en términos generales, es una técnica de suma importancia, ya que permite comprender la complejidad del individuo o de las dinámicas sociales que lo afectan (Fontana y Frey, 2005). Su carácter es flexible, puesto que presenta un objetivo y algunas cuestiones puntuales por las que se quiere indagar. Además, concede la posibilidad de realizar preguntas adicionales que ayudan en la precisión de conceptos y en la obtención de más información frente al tema deseado (Hernández et al., 2006). Se realizaron tres entrevistas a cada participante; solo con una de ellas se llevó a cabo una cuarta entrevista, por considerar la importancia que tuvo en la vida de la maestra un cambio laboral de improviso.

Para el diseño de las preguntas se tuvieron en cuenta los rasgos de la entrevista biográfica, que consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida. En este caso, las profesoras contaron asuntos personales, a propósito de sus biografías (historia profesional, personal, familiar), en el marco de un intercambio abierto que generó una coproducción o autoanálisis retrospectivo, guiado para reconstruir su historia de vida, en lo relacionado con su etapa de inserción profesional docente (Bolívar et al., 2001). En la construcción de las entrevistas, se tomaron como base los protocolos de las investigaciones realizadas por el CRIFPE coordinado por el profesor Tardif, quien autorizó su uso y adaptación, teniendo en cuenta las categorías del presente estudio. Dichos protocolos

fueron traducidos del francés por la investigadora.

La primera entrevista incluyó preguntas sobre la trayectoria y los saberes docentes, además de indagar sobre la situación laboral (ver anexo 8). La segunda, buscó caracterizar los saberes profesionales y su relación con la inserción docente (ver anexo 9). La tercera entrevista se planeó realizar *in situ*, aunque con dos de las participantes no fue posible, por políticas de las instituciones donde laboran (ver anexo 10). Esta última entrevista se concentra en la indagación por los saberes experienciales y las proyecciones a futuro de las participantes. Además, se aprovechó para reconocer el entorno laboral y en dos de los casos se tuvo la oportunidad de entablar un corto diálogo con rectores de las instituciones. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, para posterior revisión por parte de la investigadora y de las participantes.

Durante el desarrollo de las entrevistas se adicionaron preguntas que ayudaron en la precisión de conceptos y en la ampliación de información relacionada con asuntos de interés para el presente estudio. En esas conversaciones, algunas profesoras relataron situaciones de aula que se convirtieron en narrativas cortas.

4.3.3 La revisión documental

Se proyectó la revisión de documentos institucionales y personales (planeaciones, diarios y documentos tipo formato) que las profesoras participantes ofrecieran de manera libre. Uno de los documentos que se utilizó como referencia fue el planeador, aunque no todas aportaron dicho material, en algunos casos porque se maneja en plataformas cerradas. También se llevó a cabo la revisión de páginas web de las instituciones que relacionaban las participantes. La revisión documental fue la técnica más difícil de trabajar en este estudio, puesto que algunas instituciones, especialmente las privadas, exigen confidencialidad para el uso de sus materiales. Los hábitos institucionales en el campo educativo hacen que los docentes escriban a través de formatos, registros y plataformas que no permiten recuperar la información, respecto de lo que sucedió y de lo que vivenciaron los protagonistas de la acción (Suárez, 2007). Esta situación afecta en gran medida la recolección de datos mediante esta técnica para las investigaciones educativas.

4.3.4 Las narrativas

Las narrativas tomaron fuerza en esta investigación, especialmente después de la pasantía doctoral en Cuiabá, Brasil con el Grupo de Estudios e Investigaciones en Política y Formación Docente –GEPForDoc. Este grupo concibe la narrativa como la mejor forma de representar y entender la experiencia docente, relacionando la colaboración entre investigadores y participantes, a lo largo de un período, en un lugar o en una serie de lugares y en una interacción con entornos particulares.

En el presente estudio la narrativa se utiliza como técnica de recolección de datos, tanto relatos autobiográficos como los de experiencias o narrativas cortas, tipo *pipocas pedagógicas*¹¹. Estos relatos fueron realizados de forma voluntaria y se comprendieron como narrativas que daban cuenta de las primeras experiencias laborales. De acuerdo con Pujadas (2002), “son escritos genuinos, producidos por decisión del autor” (p. 49), y que el investigador no controla.

De esta manera, las participantes fueron motivadas a escribir una narrativa autobiográfica sobre su proceso de inserción profesional como profesoras de ciencias naturales, que incluyera sus principales experiencias y algunos aspectos personales que las influenciaron (ver anexo 12). Se buscó que al contar la historia de sus propias vidas tomaran distancia de la experiencia, y la convirtieran en objeto de reflexión. Este ejercicio es denominado por Huberman (1995) “descentramiento”. Y es que el profesor principiante requiere de un escape momentáneo, de un distanciamiento del “choque con la realidad” que está teniendo en su vida en el aula (que se extiende a su vida personal y familiar), para reconocer su experiencia y para darle sentido (Veenman, 1984). Cuando entra en acción el descentramiento surge la posibilidad de avanzar hacia otro lugar.

Las entrevistas basadas en autobiografías de los profesores pueden convertirse en una vía hacia el cambio de actitud y la mirada crítica del lugar que ocupa en su profesión, así como en la organización social de la profesión (Smyth, 1989, como se citó en Huberman, 1995). De esta manera, las narrativas de las participantes fueron indispensables para hacer nuevas preguntas y

¹¹ *Pipocas pedagógicas* es un término utilizado por educadores que buscan registrar situaciones cotidianas y reflexiones docentes. Este tipo de narraciones fue creado en 2008, por un grupo de profesores brasileiros que participa del Grupo de Estudios e Investigaciones en Educación Continuada del programa de posgraduación – GEPEC, de la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas de São Paulo, Brasil. Este tipo de narraciones fue socializado en el congreso CIPA, 2018.

para reformular otras, previo análisis de los protocolos de las entrevistas realizadas. Además, las profesoras manifestaron en conversaciones informales que tanto los escritos como las entrevistas les permitían tener un distanciamiento con su proceso de inserción, a la par que se lograban acercamientos reflexivos de su quehacer diario.

En la entrevista se dialogó sobre la posibilidad de elaborar las pipocas y, entonces, las participantes, de manera voluntaria, empezaron con la producción de estas narrativas cortas. Para Koyama (2015), una *pipoca pedagógica* es como “un ruido que nace en nuestra rutina, que oculta su significado y de repente estalla” (p. 116). Este término brasileño *pipoca*, traduce al español palomita de maíz o crispeta y se utiliza en este estudio como metáfora para relacionar la cotidianidad escolar de las participantes con los diferentes “sabores” de las experiencias en el inicio de la carrera, las formas que las profesoras tuvieron que adoptar para encajar en la cultura escolar y con el efecto de la “presión y temperatura” (los problemas del profesor principiante), que poco a poco la hacen “estallar”.

La pipoca se analiza desde su origen. Así como el grano de maíz cambia su forma, pues al inicio es duro y se encuentra entero y luego se torna irregular, las experiencias de aula en la escuela permiten en los maestros transformaciones y crecimiento personal y profesional. Según Koyama (2015) la escuela es “un lugar de memorias en el que se escuchan las voces de los estudiantes, con su *pipocar* incesante, que nos mueve de nuestras rutinas, de nuestros saberes, para respirar el aire fresco que se crea junto a la experiencia” (p. 116).

Las pipocas pedagógicas se refieren, entonces, a las crónicas que narran un hecho que ocurre en la cotidianidad escolar, una breve narrativa de acontecimientos protagonizados por profesores y estudiantes. Se trata de otra forma de registro, bien diferente a los registros habituales, puesto que no se hace una reflexión explícita, solo narra una historia, un episodio de su historia profesional, que genera reflexión en el lector (Bernardo, 2019). Se comprenden estas narrativas como un género que permite a los profesores producir y comprender sus saberes, al escribir sobre temas inquietantes e interesantes. Así mismo, estos relatos permiten la socialización de opiniones, concepciones y sentidos que son atribuidos al trabajo que realizan los maestros, así como a la generación de reflexiones que contribuyen a la formación personal y profesional (Campos & Toledo, 2013). Estas narraciones en el ámbito escolar enriquecen los saberes experienciales que el profesor construye desde la interacción con otros saberes y con otros actores.

En primer lugar, se dialogó con las participantes para incluir como estrategia el uso de pipocas que dieran a conocer esas situaciones particulares que vive el profesor en su inserción profesional, recibiendo respuestas positivas en todos los casos, ya que todas manifestaban tener mucho para contar. Sin embargo, todas indicaron que contaban con poco tiempo para escribir; entonces, se decidió proponer el uso de grabaciones de audio, preferiblemente recién ocurrieran dichos episodios y que pudieran ser enviados por WhatsApp.

De esta forma, se recopilaron 18 audios que las profesoras grabaron en sus casas o lugares de trabajo y que fueron considerados por ellas como situaciones particulares de su diario vivir que impactaron su quehacer y, a la vez, generaron reflexión en sus procesos de aprender a ser profesoras. Los audios fueron transcritos y enviados a la correspondiente participante para realizar ajustes, si lo consideraba necesario. Por último, se realizó la construcción en conjunto participante-investigadora, sobre la situación particular, ilustración y aprendizaje de la narrativa corta, en encuentros virtuales o mediante mensajería de correo electrónico y WhatsApp, lo cual permitió el análisis de dichas pipocas.

Adicionalmente y con el propósito de incursionar en esta técnica de escritura, que puede ayudar a los maestros en la expresión de sucesos cotidianos, desde el grupo PiEnCias se diseñó un taller en el marco del Simposio de Formación y Profesionalidad Docente que se desarrolló en 2019. En este taller participaron veintitrés maestros y estudiantes de licenciatura de diferentes instituciones y con diferentes trayectorias, quienes reconocieron desde su propio ejercicio narrativo la posibilidad de compartir sus ideas y reflexiones con otros pares (ver anexo 11). La realización de este taller aportó en el reconocimiento de las características de las pipocas.

Por último y para darle uso a esas narrativas como material didáctico para los cursos de formación de profesores, especialmente en las prácticas pedagógicas (teniendo en cuenta la situación de virtualidad vivida durante la pandemia por la covid-19), se crearon las piezas cortas de audio para generar un *pipodcast*¹². Estos audios narran las pipocas que producen las profesoras, a partir de las vivencias durante la inserción profesional. Estas grabaciones fueron realizadas por la investigadora para proteger la identidad de sus participantes, pero la propuesta, a futuro, es lograr que los profesores principiantes “tengan voz” y elaboren sus podcasts narrando sus experiencias y compartiendo de manera libre en una página web sus propias reflexiones, al tiempo

12 Pipodcast es un término que se genera en esta tesis como propuesta de nominación para este tipo de narrativa oral.

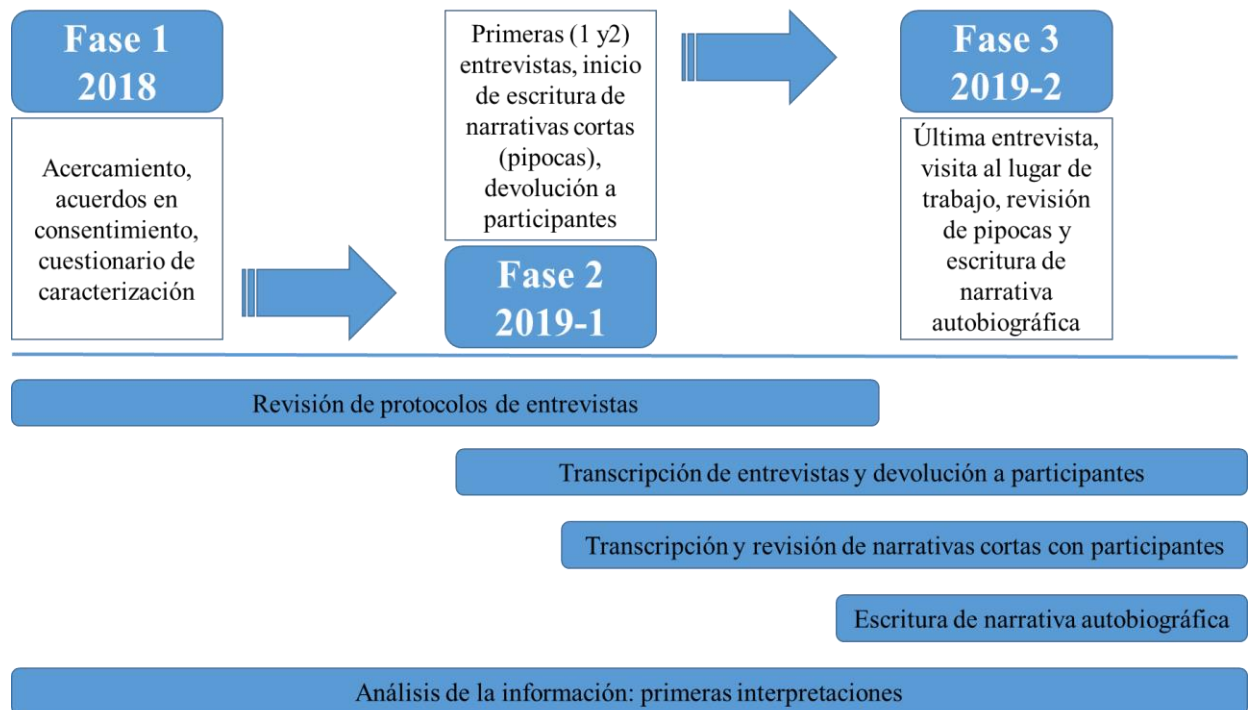
que puedan recibir comentarios por parte de otros profesores principiantes o con mayor trayectoria. En este trabajo se logró la elaboración de 21 piezas de audio que pueden constituirse en un pipodcast sobre la inserción profesional. En la figura 8, se encuentra el paso a paso de la estrategia usada en la investigación.

Figura 8

Proceso de construcción de pipocas y pipodcast pedagógicas en la investigación



A continuación, se muestra una síntesis del proceso de recolección de información (figura 9), que parte de los acercamientos y acuerdos con las participantes en el año 2018, pasando por las sesiones de entrevistas, así como la construcción de las pipocas pedagógicas. La transcripción de las entrevistas se realizó de manera paralela a la recolección, permitiendo algunos ajustes en los protocolos de las entrevistas, y logrando las primeras interpretaciones para el posterior análisis.

Figura 9*Síntesis del proceso de recolección de información***4.4 Análisis de la información**

Para Simons (2011), el estudio de caso depende de las destrezas interpretativas del investigador, que son, generalmente, “personales e intuitivas, reflejan diferentes experiencias y difieren mucho entre los investigadores” (p.165). Sin embargo, el proceso de análisis de la información está dirigido a la búsqueda de significado para la comprensión de las implicaciones que tiene la inserción profesional en la construcción de saberes de los maestros de ciencias naturales, mediante el estudio atento, la reflexión y la transformación de los datos obtenidos y, a través de su interpretación, desde los esquemas conceptuales asumidos y referenciados. En este estudio, el análisis se realizó de forma sistemática durante la investigación, a partir de la revisión bibliográfica y de la posterior recolección de la información en las diferentes fases.

Se establecieron tres categorías de análisis. La primera corresponde al proceso de inserción profesional, conformado por seis subcategorías. La segunda categoría hace alusión a los saberes docentes, tomados desde la tipología presentada por Tardif (2004), que genera cinco subcategorías. La tercera categoría se refiere a la relación entre la construcción de saberes y la etapa de inserción,

y se configuró con seis subcategorías (figura 10). Las categorías se constituyeron en correspondencia con las preguntas y con los objetivos de la investigación, y las subcategorías surgieron a partir de la observación, la lectura inicial, el contacto con la información recopilada y la revisión de literatura.

Figura 10

Codificación en categorías y subcategorías iniciales

CODIFICACIÓN: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS		
Inserción profesional docente	Saberes profesionales docentes	Relaciones inserción y saberes profesionales
Componente emocional	Saberes personales	Cambios en la Forma de pensar del profesor
Creencias y expectativas	Saberes procedentes de la formación escolar anterior	Manejo del contenido en Ciencias Naturales
Búsqueda de empleo	Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	Procesos constructivos y resignificación de saberes
Inducción y acompañamiento	Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	Representaciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje
Problemáticas del profesor principiante	Saberes experienciales	Identidad profesional
Condiciones laborales		Dinámicas colectivas

Se procedió a la lectura de cada instrumento, con el fin de considerar la mayor cantidad de información posible y el cruce analítico entre la información recolectada a partir de las diferentes técnicas. Se partió de una descripción general de los asuntos de mayor relevancia, como primera estructura conceptual, y de otros asuntos, como estructura subordinada (Stake, 2011, p. 32). Para Gaete (2011), acceder a los saberes docentes implica indagar en el discurso referido a su acción docente, teniendo en cuenta que la noción de discurso es polisémica, por lo que puede abordarse desde diversos enfoques.

Para ello fue necesario proceder a su reducción en unidades de análisis, las cuales responden a la idea de proposiciones con significado, de tal forma que “incluyen una o varias unidades semánticas pertenecientes a la misma categoría, de modo que permaneciendo juntas se gana más información que separándolas” (Porlán et al., 2001, como se citó en Azcárate y Cuesta, 2005). Las unidades o fragmentos seleccionados se codificaron atendiendo a las tres categorías y a las respectivas subcategorías (figura 11).

Figura 11

Reducción de unidades de análisis y generación de enunciados

Paso 1. Lectura y relectura de la transcripción de los instrumentos y codificación

Carolina: Educación ambiental sí tres.

Investigadora: ¿Y otros tipos de cursos, las electivas, los cursos de inglés?

Carolina: Siete.

Investigadora: Listo, ahora miremos cada campo con su respectiva valoración.

Carolina: Bueno, en cuanto a la formación pedagógica, yo creo, o sea le puse esa calificación porque si bien uno ve muchos conceptos y sí, uno lee mucho, usted ve muchos pedagogos, Pero cuando usted llega al colegio, usted está dando la clase, usted no encuentra en esos pedagogos que usted estudió la solución a sus problemas dentro del aula de clase. O sea, los cursos pedagógicos a usted no le brindan las herramientas suficientes para usted ser un docente, porque se reduce a cosas que ya pasaron, como, o sea se reduce a Piaget...

Investigadora: ¿Mucha historia...?

Carolina: Exacto, pero no traen al aula de clase cosas actuales, en el contexto colombiano, Entonces, cuando yo voy a resolver muchas de las cosas que me pasan en el aula, no sé cómo. Y yo ya me leí muchos, pero yo no encuentro las herramientas. Entonces, para mí ese enfoque que se le está dando a la formación pedagógica, hay algo que le falta, que sería como

Usuario
SP- Formación profesional, del campo pedagógico

Usuario
SP- Formación profesional, del campo pedagógico

Paso 2. Organización de unidades de análisis en archivo Excel, según categorías y subcategorías

	B	C	D	E	F	G	H	I
1	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA		María	Carolina	Afrodita	Helena	Swara
2		Saberes procedimentales de la formación profesional para la docencia	Componente pedagógico	"... al principio no me gustaban las pedagógicas, me parecían como muy aburridas, como que yo me preguntaba y eso para qué me va a servir como profesora. Yo creo que era porque el foco que uno tiene de ser profesor, empezando la carrera es muy diferente, se cree que, con el hecho de ser un tesoro en Biología, en Química con eso ya tiene. Pero con el paso del tiempo y obviamente con las prácticas, uno se va dando cuenta que con todas esas de la línea pedagógica que a uno le dieron, sí le sirven para la carrera y para su labor docente" (María, E1, p. 3).	"En cuanto a la formación pedagógica, yo creo, o sea le puse esa calificación porque si bien uno ve muchos conceptos y sí, uno lee mucho, usted ve muchos pedagogos, Pero cuando usted llega al colegio, usted está dando la clase, usted no encuentra en esos pedagogos que usted estudió la solución a sus problemas dentro del aula de clase. O sea, los cursos pedagógicos a usted no le brindan las herramientas suficientes para usted ser un docente, porque se reduce a cosas que ya pasaron, como, o sea se reduce a Piaget..." (Carolina, E1, p.5).	"Cuando hacemos una licenciatura y hacemos el estudio para ser docentes, necesitamos ese saber pedagógico y creo que durante toda la carrera lo tuvimos, incluso se fortaleció más en los últimos semestres cuando hicimos la práctica pedagógica, que ya pudimos afianzar ese conocimiento" (Afrodita, E1, p. 3).	"Cuando uno ya está trabajando, uno comparte con otros docentes que no tienen esa formación pedagógica y uno se da cuenta que es necesaria, o sea, si uno no tiene un acercamiento a esa parte, creo que está incompleto como profe. Entonces considero que no tenerla, minimiza un poquito la profesión docente ¿en qué sentido? Puede sonar triste porque muchas veces decimos, "esta persona es esto y puede ser docente" no, yo creo que esa parte es necesaria, en la forma en que entras al salón, en la forma como das tus clases, en las estrategias que utilizas, el saber manejar. Muchas veces mientras uno hace la materia (refiriéndose a las pedagógicas) y uno dice, tengo que	"Sujetos en el acto educativo, la daba un profe, yo creo que ya no debe estar acá en la universidad y me entendía mucho con la cátedra que él daba y entendía mucho la idea de aprendizaje que él manejaba. Pues, en su cátedra nos decía -y lo recuerdo mucho-, "si de todos los estudiantes que usted tiene, un estudiante aprendió, entendió, captó, usted ganó el año". Y esa idea yo siempre me la he llevado: con uno, con uno que demuestre y que usted vea que usted cumplió, que le demuestre a usted y que cumplió su objetivo de aprendizaje ya se logró algo"
3				"El conocimiento disciplinar es importante, pero un profesor no sería nada sin su saber pedagógico,	"No traen al aula de clase cosas actuales, en el contexto colombiano. Entonces, cuando yo	"Tuvimos incluso un curso de las TIC y lo utilizamos mucho, sobre cómo desarrollar nuestras clases para que		"En este último año, pues contaron mayo del año pasado y este año, el seminario de historia y

Paso 3. Selección de enunciado a partir de las unidades, para el análisis e interpretación

vistas en las clases universitarias, esto redundaba en una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Uno ve muchos conceptos y lee mucho, ve muchos pedagogos, pero cuando usted llega al colegio y está dando la clase, no encuentra en esos pedagogos que estudió la solución a sus problemas dentro del aula. Los cursos pedagógicos no le brindan las herramientas suficientes para ser un docente, porque se reduce a cosas que ya pasaron [...] no traen al aula de clase cosas actuales, en el contexto colombiano. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, pp.5-6)

Para Marcelo y Vaillant (2015), este modelo de la relación teoría-práctica que se identifica en los programas de formación se denomina "yuxtaposición en los contenidos", que corresponde a un primer momento de teoría, desde lo conceptual y luego vienen las prácticas, como momento de aplicación de conocimientos. Esta concepción en la formación docente favorece un aprendizaje de tipo pasivo muy común en las Facultades de Educación, pero que rezaga las relaciones y

Esta codificación permitió darles sentido a las unidades y, a la vez, a organizarlas, seleccionando enunciados para hacer generalización de casos cruzados y para identificar temas comunes y asuntos que se interconectan (Simons, 2009). Se empezó por cada uno de los casos de las maestras y luego se pasó de un caso a otro, reexaminando los asuntos de los diferentes contextos para reconocer aspectos que se repetían o que eran diferentes.

El análisis de la información se realizó mediante dos procesos de triangulación, según lo planteado por Bolívar et al. (2004): triangulación vertical y triangulación horizontal. Para hacer triangulación vertical se tomaron como referencia: el cuestionario, las entrevistas entre sí y las narrativas de cada profesora, mediante dos tipos de análisis. El primero, un análisis categorial semántico del contenido a través del levantamiento de unidades (de acuerdo con las categorías y subcategorías establecidas) y núcleos de significados (revisión de literatura y matriz de referencia); y el segundo, un análisis holístico de la relación entre el proceso de inserción profesional docente y la construcción de saberes de las profesoras (figura 12).

También se realizó la triangulación horizontal, para comparar los resultados de la triangulación vertical referida a cada caso, mediante un proceso analítico en el cual los datos se agruparon e integraron teniendo en cuenta el análisis de los relatos paralelos, de modo que se encontrarán vínculos o relaciones y se generara una recontextualización, para lograr la complementariedad para la generación de conclusiones (Bolívar et al., 2004). De esta manera fue posible caracterizar los saberes de los profesores principiantes de ciencias naturales que surgen durante la inserción profesional, identificar los problemas más relevantes y su relación con los contextos laborales, y, finalmente, encontrar las relaciones entre saberes e inserción.

Durante el análisis e interpretación, se hizo necesario el ajuste de categorías y subcategorías, al encontrar que algunas subcategorías se encontraban dentro de otras o hacían parte de otra categoría, como en el caso de las subcategorías problemas comunes de las profesoras participantes y saberes experienciales que fueron claves en las relaciones entre la inserción y los saberes de la tercera categoría; la figura 13 muestra la codificación final con las categorías y subcategorías, ya reorganizadas.

Figura 12

Análisis de la información del presente estudio de caso colectivo

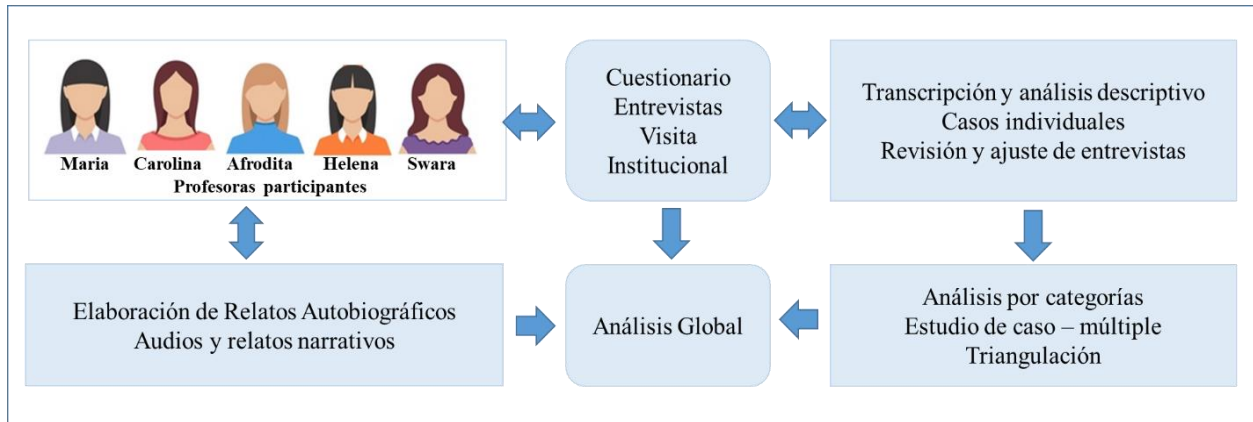
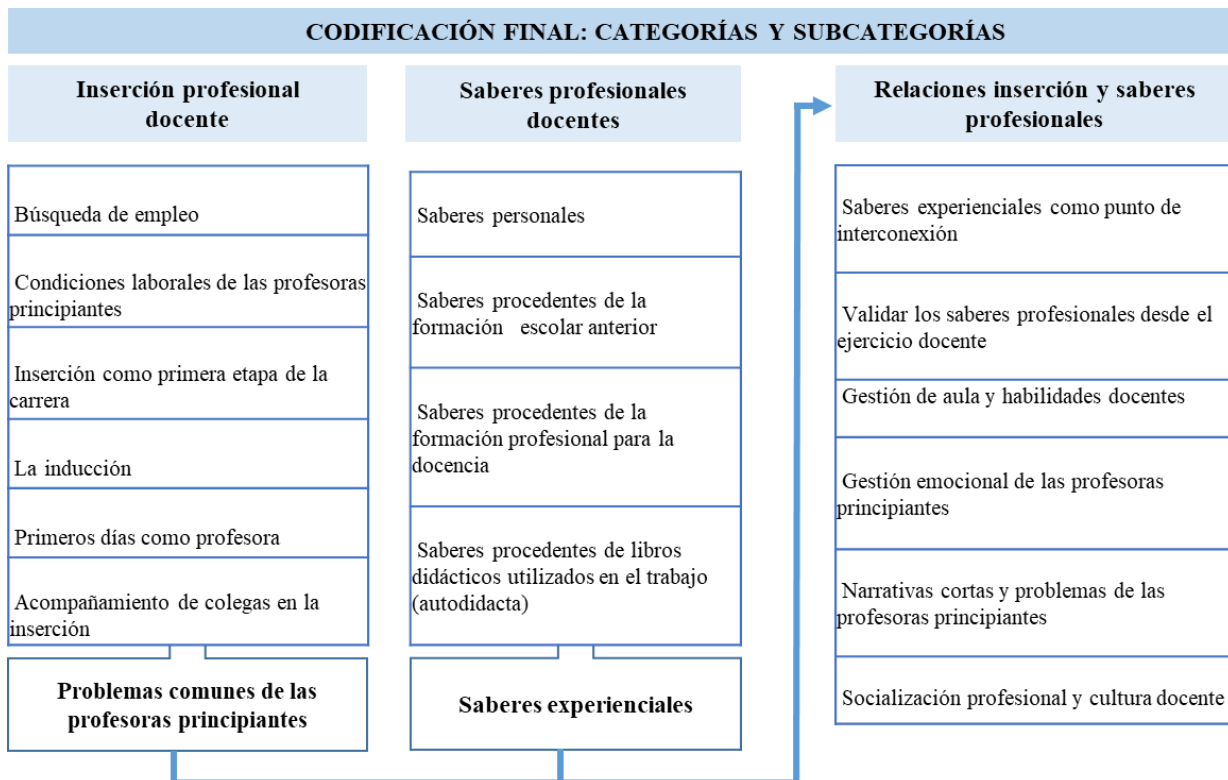


Figura 13

Codificación en categorías y subcategorías finales

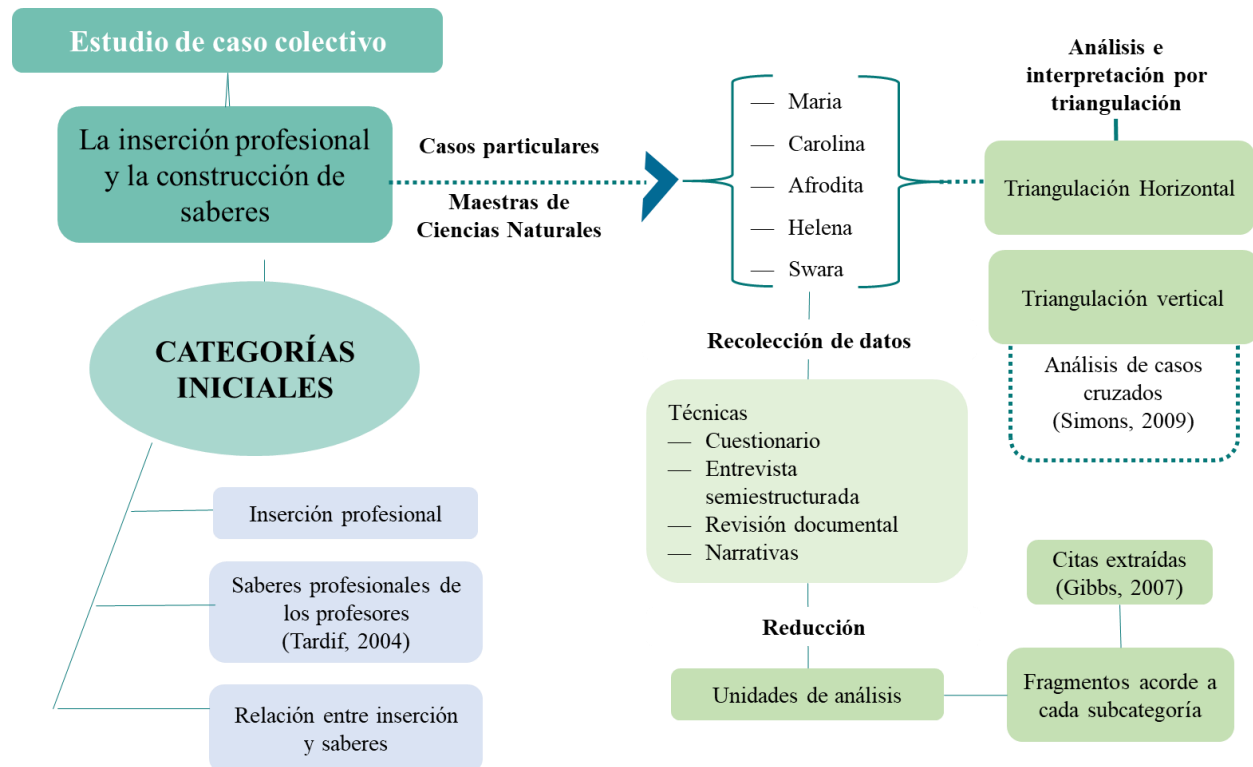


Para el análisis de las pipocas pedagógicas se realizó un proceso que se describe en el apartado 5.4.5 por considerarse parte de los resultados relevantes de esta tesis, al identificar el

potencial que tienen las narrativas cortas en la relación entre la inserción y los saberes de las profesoras principiantes. En el análisis final se buscó reconocer las características del saber experiencial como parte de los aprendizajes que se logran en la inserción profesional, haciendo uso de las narrativas. Este análisis de tipo cualitativo implicó buscar explicaciones sobre las situaciones que tienen en común las profesoras participantes en la inserción y en la construcción de saberes con referencia a las teorías y los conceptos encontrados en la revisión bibliográfica, sin intenciones de generalización. La figura 14, presenta la síntesis de la ruta metodológica del presente estudio.

Figura 14

Síntesis de la ruta metodológica





La identificación de los saberes del profesor principiante es una radiografía de su inicio en la larga trayectoria de aprender a ser maestro.

5. Resultados y discusión

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, organizados en las tres categorías de análisis: inserción profesional, saberes profesionales docentes y la relación entre estas dos primeras categorías, lo que da lugar a la correspondencia entre los saberes de las profesoras de ciencias naturales en el proceso de inserción como maestras de aula. Se da inicio con la descripción de las profesoras que participaron en el estudio. Luego se abordan los resultados y su análisis, teniendo en cuenta los principales referentes teóricos del estudio.

5.1 ¿Quiénes son las profesoras de este estudio?

Todas las profesoras participantes son egresadas de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LECBN) de la Universidad de Antioquia. Son antioqueñas y están en un rango de edad entre los 22 y 27 años. Para la descripción individual se tienen en cuenta como punto de partida los relatos autobiográficos que elaboraron cuatro de las profesoras, dos fueron redactados por sus autoras en tercera persona, los de María y Afrodita, dos más en primera persona, los de Carolina y Helena. Para el caso de Swara, se hizo una reconstrucción biográfica, de acuerdo con las conversaciones sostenidas.

Esta información se complementa con el cuestionario de caracterización y con las entrevistas que daban a conocer sus características personales, familiares y profesionales, relacionadas con sus intereses y con las razones por las cuales escogieron la carrera. Por otra parte, se dan a conocer las particularidades de su formación escolar y profesional, de manera que se pueden establecer relaciones entre su formación y el ejercicio docente. Por último, se incluye un relato autobiográfico de la investigadora, que permite reconocer la lente desde la cual se está interpretando y analizando la construcción de saberes en el proceso de inserción en el presente estudio de caso colectivo.

5.1.1 Profesora María

María, tiene 22 años y es oriunda de Medellín. Su familia la ha apoyado en sus decisiones de vida y ha sentido gran gusto por la ciencia desde edad preescolar. Estudió su primaria en una

escuela pública y realizó sus estudios de bachiller con media técnica en Diseño Gráfico y Publicitario, habiendo terminado su educación media en el año 2012. Durante los grados octavo, noveno y décimo, la profesora de biología tuvo gran influencia en María, quien menciona tener muy buenos recuerdos de sus clases, que la hicieron enamorar de la genética; además, destaca en esa profesora el carisma y amor que tenía por el conocimiento, y reconoce que fue lo que la motivó a ser profesora de ciencias naturales (comunicación personal [E1], 2019).

Cuando estaba en décimo grado debía cumplir con unas horas de alfabetización. Ella decidió realizar dicha tarea con niñas del Programa Buen Comienzo (atención en educación inicial, primeros cinco años de vida, financiado por el gobierno local), puesto que le gustaba explicarles a sus compañeras y ayudarles en sus trabajos. La profesora con la que estuvo en esa experiencia también marcó su camino. María recuerda: “La profesora era bien activa y las ponía a hacer trabajos en plastilina, o a hacer como obras de arte con material reciclable, y eso me llamó mucho la atención” (comunicación personal [E1], 2019, p.1). Esta experiencia probablemente ayudó en su decisión de elección de carrera, puesto que se encontraba haciendo la media técnica y su decisión estaba entre el diseño gráfico y la educación.

Cuando me iba a graduar del colegio tenía que decidir a qué presentarme. Si escogía diseño gráfico entraría a la Superior de Artes a tercer semestre. Pero me llamaba más la atención la licenciatura. Yo dije: me voy a presentar en una licenciatura y si paso me olvido del diseño. Hice el examen de la UdeA y pasé [...] me quedé en la Licenciatura y no me arrepiento. (María, comunicación personal [E1], 2019, pp.1-2)

En casa siempre ha sentido apoyo para estudiar, especialmente por parte de su abuela y de su mamá, pero surgían algunos comentarios por parte de otros familiares y amigos respecto a su elección en la docencia:

Mi tío me decía que debía estudiar administración de empresas, pero pues a mí me parecía terrible. Y compañeras del colegio me decían: “¡Ay, usted tan boba, eso tan duro!, mire cómo nos comportamos nosotras, a usted le va a llegar el karma cuando sea profesora” y me ponían los ejemplos de los profesores. Usted va a ser como esa profesora, la de economía y política que no nos aguanta. Muchos me decían que era la peor decisión que había tomado, la de presentarme a la UdeA a una licenciatura. (María, comunicación personal [E1], 2019, p.2)

Sin embargo, la profesora María estaba convencida de que la docencia sería su profesión. “Era lo que yo quería, porque también me hablaban mucho del dinero, pero qué ganaba con estudiar otra cosa, así diera plata, si a mí no me gustaba, pues no podría hacer eso bien” (comunicación personal [E1], 2019, p.2). La profesora argumenta en la entrevista que si no sentía pasión ni amor por su trabajo, tampoco le iba a ir bien profesionalmente.

Fue así como en el año 2013 inició la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LEBCN) en la Universidad de Antioquia. Reconoce que al principio fue complicado reconocerse como profesora: "Tal vez me dejé conquistar más por el conocimiento disciplinar, y como lo que más me convocó a ser profesora fue el amor por el conocimiento, estuve centrada en las asignaturas específicas, en las biológicas, que en las pedagógicas" (María, comunicación personal [E1], 2019, p.3). También, participó como joven investigadora y como integrante activa en un semillero de investigación. Se graduó como licenciada el 1 de agosto de 2018. Estas experiencias fueron importantes para María, puesto que, según ella, le permitieron aprender a trabajar en equipo, escuchar otras opiniones y aprender a relacionarse con el otro de manera asertiva (María, comunicación personal [E1], 2019).

Empezó a laborar siendo aún estudiante universitaria en un colegio privado, orientando química en los grados sexto, octavo y noveno; y, biología en los grados octavo y noveno. En este primer empleo estuvo un año. Luego se presentó a otro colegio privado orientando ciencias naturales en los grados séptimo y octavo. Es allí en donde labora actualmente. María avanza en su estudio posgradual en una Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.

5.1.2 Profesora Carolina

Carolina, tiene 25 años y es de Medellín. Vive con sus padres y con su hermana. Le debe su nombre original a una novela que su padre veía y en la que la protagonista era profesora. Pareciera que su padre le marcó el camino; sin embargo, en sus planes no estaba dedicarse a esta profesión, solo tenía claro que le gustaban las ciencias naturales. Estudió su primaria y bachillerato en escuela pública. Se graduó en el colegio en el año 2010, como Bachiller Técnico Profesional en Salud Oral. Cuando estaba en clases en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), tenía como objetivo estudiar odontología o microbiología; sin embargo, cuando realizó las prácticas se

dio cuenta de que no le gustaba. “Esto no es lo mío... me di cuenta de que no, como que los fluidos de las personas no era lo mío, entonces dije que no” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.4). La licenciatura fue su segunda opción, reconoce que sabía poco del programa:

Solamente leí el nombre y dije ciencias naturales, me gusta [...] pero no me tomé el trabajo de investigar el pensum y ver que había cálculo, física. Fue por segunda opción y yo nunca pensé que la iba a hacer [...] la verdad, lo hice porque no estaba estudiando, estaba en la casa, y para no quedarme en la casa, entonces dije: “Empecemos, a ver qué pasa”, con la intención de por ahí en el cuarto semestre cambiarme. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.1)

Cuando se presentó a la universidad su puntaje no le permitió iniciar en la primera ni en la segunda opción, que habían sido microbiología y la licenciatura, respectivamente. En algunos programas universitarios se da espera a que los estudiantes legalicen sus matrículas para llamar a los que siguen en orden de puntaje. Ese fue el caso de la profesora Carolina; cuando empezó la licenciatura, sus compañeros llevaban un mes de clase. Esta situación generó mayor complejidad en la adaptación al ritmo y a los hábitos universitarios: “Llegué requeteperdida había temas que yo, si bien me acordaba del colegio, había unos que nunca los había visto. Entonces, fue un proceso muy difícil al inicio” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 1).

La elección de su carrera estuvo llena de incertidumbres, especialmente cuando ingresó para experimentar, y luego por la decisión de continuar en el campo de la educación. En la familia ya estaba el caso de su hermana, que había iniciado varias carreras. “Cuando yo dije voy a meterme a ver qué pasa, ahí mismo mi mamá me dijo: pero la termina, porque es que mire su hermanita cuántas ha iniciado” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.2). La familia también aportaba comentarios como: “¿Y a usted sí le gustan los niños?, ¿sí se los aguanta? Es que son unos niños todo el día, es que esos muchachos son muy groseros. Y otra cosa ¿sí le pagan bien?” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.2). Una tía que también es profesora le preguntó: “¿Usted sí quiere eso para su vida? Piense en otra carrera, mire que uno sufre mucho con los alumnos; muchos papás dejan a los niños en la escuela a merced suyo, usted debe hacer con ellos lo que no hacen en la casa” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.2). La profesora se sentía confundida por todos los comentarios que le hacían, especialmente cuando se referían a la situación económica de los profesores o cuando le hacían preguntas difíciles en relación con los

contextos laborales: “¿Si la ubican en un pueblo, usted está dispuesta a irse?” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 2).

Adicionalmente, las dudas se incrementaron cuando son otros profesores los que le comentan que es una mala elección. Carolina se preguntaba: ¿Qué voy a hacer si incluso los profesores que ya están ejerciendo no recomiendan esta carrera? Al respecto, comenta: “Muchos profes se arrepienten de mantenerse en la docencia, o lo hacen porque les tocó”. (Comunicación personal [E1], 2019, p.2). Sin embargo, durante la carrera le pasó lo que les pasa a muchos estudiantes de licenciaturas en el país: que inician la licenciatura como segunda opción y luego aumentan su atracción hacia la carrera, Carolina manifiesta: “Me fui encarretando, me fue gustando, me iba bien, le cogí amor... llegué al cuarto semestre, al quinto semestre y nunca hice los trámites, ni averigüé cómo me cambiaba, y terminé” (comunicación personal [E1], 2019, p.1).

Empezó a trabajar en un colegio privado de la ciudad, siendo aún estudiante universitaria, orientando clases de ciencias naturales en los grados octavo y noveno, química en décimo y undécimo; además, educación ambiental en séptimo, octavo y noveno, matemáticas, religión, investigación, comunicación social y tecnología, en grado octavo. También le fue asignada dirección de grupo. En ese colegio aún se encuentra laborando.

Carolina se graduó en el año 2019. Ahora reconoce que la licenciatura ha aportado a su formación personal y, por supuesto, profesional. Al respecto, dice: “Ha aportado en el trato con las personas, en la forma de hablar, en muchos cambios conmigo misma. He perdido el miedo. A mí me daba pavor hablar en público, ya eso ya no existe, es cosa del pasado” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.8). También destaca que su familia reconoce los cambios. “En el trato con mi familia, ellos ven el crecimiento, y yo misma lo veo. Este tiempo para mí es muy valioso y agradezco haber tenido esa oportunidad. Le digo a mi mamá que las cosas pasan por algo” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.9). Actualmente, la profesora inició su estudio posgradual en una Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, en la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín.

5.1.3 Profesora Afrodita

Afrodita tiene 22 años y nació en Maceo, Antioquia. Su familia es humilde y muy unida, y la ha acompañado en su proceso de formación. Eses la primera profesional de la familia. Estudió

en la única institución educativa del municipio y menciona que de adolescente su sueño fue ser profesora de las áreas de ciencias naturales y educación física. Y aunque sentía que por falta de recursos no podría llegar a estudiar en una universidad, también pensaba que la posibilidad de una beca de la gobernación lo permitiría.

Uno de los primeros acercamientos que tuvo Afrodita con la docencia fue en la alfabetización, que realizó como profesora de matemáticas de estudiantes de la nocturna, a quienes les enseñó a leer, a escribir y las operaciones básicas (comunicación personal [E1], 2019). Su profesor de historia tuvo influencia en su elección de la carrera. Dice que fue un profesor que estuvo muy pendiente. “Me decía qué carreras abrían en la UdeA y en la de Medellín. Me motivaba mucho a salir adelante, me decía que yo era una buena estudiante y que me veía como muy buena profesional” (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p.2). Tuvo comentarios poco motivadores para cursar esta carrera, como, por ejemplo, que la docencia era una profesión “desagradecida” y que esperara para estudiar otra profesión (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p.1). Sin embargo, Afrodita contó con el apoyo de su familia, que financiaría su estadía en la sede del Magdalena Medio de la Universidad de Antioquia, donde estudió la Licenciatura.

Al terminar sus estudios como bachiller académico en el año 2012, Afrodita quería contar con un año para descansar y luego iniciar estudios universitarios; sin embargo, surgió la convocatoria para acceder a la beca con la Gobernación de Antioquia, así que luego de presentar la documentación y aprobar el examen de admisión, dio inicio a sus estudios universitarios en el año 2013. Fue un año de cambios, puesto que debió dejar a su familia e irse a vivir sola a otro municipio para cumplir su sueño de ser profesora. Durante su formación profesional Afrodita reconoce que en muchos cursos tuvo profesores muy buenos que le permitieron aprender de la docencia (comunicación personal [E1], 2019, p.4).

Así mismo, dice que una falencia del programa en la sede en donde estudió fue el acercamiento a laboratorios de investigación: “La sede no tenía laboratorios y teníamos que prestar un laboratorio de un colegio de acá [...] Esporádicamente íbamos al laboratorio en Medellín, cuando íbamos aprendíamos mucho, pero nos faltaron más prácticas para hacer investigación” (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p.4). Durante el pregrado, trabajó como auxiliar administrativa de sala de sistemas, trabajo que le permitía acceder a recursos de la sede.

Su proceso de inserción laboral fue complejo, y se demoró año y medio en la búsqueda. Su primer empleo como profesora lo tuvo en el municipio de Puerto Berrío (Antioquia), en un colegio

privado, en donde tuvo que orientar diversas asignaturas: lengua castellana, ciencias sociales, artística y tecnología en los grados primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. Adicionalmente, le asignaron dirección de grupo de tercero. Su asignación laboral no incluía el área de ciencias naturales que corresponde al énfasis de su formación profesional. Luego se vinculó como docente provisional con la Secretaría de Educación de Antioquia, en el municipio de Amalfi. Actualmente, trabaja en su municipio de origen, puesto que logró un traslado al colegio de donde es egresada.

5.1.4 Profesora Helena

Helena, tiene 27 años y es de Medellín. Vive con sus padres y con su hermana. Mostró interés por la docencia desde temprana edad. Helena dice: “A mí siempre me ha gustado enseñar, me gustaba liderar muchos proyectos en el colegio; cuando nos convocaban de la pastoral, por ejemplo, que era para enseñarles a los niños más pequeños, yo me metía en eso” (Comunicación personal [E1], 2019, p.3). Tuvo su formación escolar en una Escuela Normal en el municipio de Copacabana (Antioquia). Ella valora mucho su formación como Bachiller Normalista, puesto que considera que le aportó disciplina y enriqueció sus hábitos:

Allá el estudio es muy exigente, por semestre son 14 materias, claro que no con la intensidad de cuatro horas, sino que son dos o tres horas [...] Creo que llegar a ese nivel deja muchas cosas buenas, independiente de cansancios, trasnochos, porque también implica la disciplina. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.5)

Tuvo influencia de varias profesoras, quienes, en palabras de Helena, “se convirtieron en ejemplo, desde el ámbito académico y humano” (comunicación personal [E1], 2019, p.2). Una de ellas es la profesora de preescolar, quien siempre mostraba una sonrisa, corregía con amor y favoreció en gran medida sus procesos de aprendizaje por la confianza que brindaba. También recuerda a una profesora de básica primaria por quien siente admiración, dada la entrega y dedicación al trabajo de aula para lograr darle importancia y generar el gusto por aprender todas las áreas que enseñaba.

En algún momento le llamó la atención estudiar medicina, también matemática pura, pero, a medida que fue pasando el tiempo la influencia del colegio pedagógico la llevó a enfocarse en el ámbito educativo. Sin embargo, cuando estaba en undécimo, empezaron las dudas. Se presentó a la Universidad Nacional a ingeniería administrativa, pero en la mitad del examen desistió (Helena,

comunicación personal [E1], 2019, p.3). Durante la formación complementaria en la Escuela Normal tuvo la oportunidad de viajar a Alemania para aprender el idioma y tomar algunos cursos de formación: “El primer semestre de la beca era para estudiar alemán, y los otros dos semestres era estudiando diferentes materias que a mí me interesaban y ahí fue cuando me entusiasmé por las ciencias naturales.” (Helena, comunicación personal [E1], 2019, pp.1-2). En esta experiencia una profesora la marcó:

La profesora era muy pendiente de mí, estaba muy preocupada porque realmente me gustara la experiencia, sin forzarla [...] me abrió muchos caminos para que yo me diera cuenta si quería hacer eso. También estuve en un museo, el Explora, donde tenía que inventar experimentos, estar ahí, inventar. Entonces, yo creo que la vida me ha mostrado los caminos. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.3)

Aunque sus padres la apoyaron en sus decisiones y no cuestionaron su elección de carrera, otras personas si cuestionaron su decisión. Algunos tíos, le decían: “¿Por qué no estudia algo que esté más valorizado?” (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.3). Pero Helena tenía grandes convicciones que la llevaban a confiar en la profesión docente, basadas en lo que significaba para ella la docencia (comunicación personal [E1], 2019, p. 4). Tenía que elegir su carrera profesional para presentarse en la universidad, pero aún tenía dudas sobre el área que iba a escoger, finalmente logró tomar la decisión:

Yo empecé a poner todo en una balanza, pero realmente todo lo que yo había hecho en Alemania era más desde el lado de las ciencias, no desde la matemática; de hecho, yo había estudiado toda la vida con una amiga que pensó que yo me iba a presentar a pedagogía infantil [...] Al final decidí que quería presentarme a ciencias naturales porque tenía física, tenía química y matemáticas. En cambio, la pedagogía infantil no involucraba tanto las otras áreas. Por eso me presenté a la licenciatura en ciencias naturales. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.2)

Helena empezó la formación universitaria en la Universidad de Antioquia en 2012. Considera que su formación en la Normal favoreció su proceso en la universidad, puesto que ella buscaba en cada trabajo que entregaba que fuera coherente con procesos de enseñanza aprendidos en la Normal. Manifiesta que hubo conexión en todo el camino formativo, relacionado con el deseo de ser maestra, de continuar formándose, de responder a diferentes contextos. Helena tenía muy claro que quería estar en la licenciatura, no lo dudó. Aunque reconoce que hubo momentos

difíciles, porque algunas materias tienen un grado de dificultad mayor, pero terminan convirtiéndose en retos (Helena, comunicación personal [E1], 2019).

Helena tuvo su primer empleo en la misma Escuela Normal de la que egresó. Trabajó allí durante toda la carrera. Empezó orientando alemán como lengua extranjera en octavo y séptimo; también trabajó con un semillero de niños, y en codocencia en un seminario de ciencias naturales. Actualmente orienta sola el seminario de ciencias naturales (Helena, comunicación personal [E1], 2019).

Durante su formación en la UdeA estuvo como asistente en un grupo de investigación de ciencias sociales. Durante un año y medio hizo transcripciones, participó en los seminarios y en los eventos que realizaba el grupo (Helena, comunicación personal [E1], 2019). También estuvo en un semillero de investigación y trabajando en equipo, fue coautora de un artículo sobre educación rural. Esa experiencia le permitió conocer otro contexto. La experiencia en el semillero fue un primer acercamiento a la construcción de proyectos de investigación. Helena relata la importancia de esta experiencia en su campo profesional:

Creo que fue una base muy chévere para después hacer el proyecto de trabajo de grado. En la clase que oriento actualmente en grado octavo, también abordamos lo que es la investigación. Aunque no es tanto desde la investigación cuantitativa o cualitativa, porque apenas se está acercando a los niños, sí es mucho lo que se hace al respecto. Me ha servido para tener mucho más apoyo conceptual. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.7)

En el año 2017 Helena se presentó para una convocatoria que requería profesora de matemáticas en alemán, y logró su primer empleo en un colegio privado, de medio tiempo. Desde 2018, en la misma institución privada, orienta el área de ciencias naturales como profesora de tiempo completo, en los grados octavo, noveno y décimo (Helena, comunicación personal [E1], 2019). Actualmente adelanta su formación posgradual en la Maestría en Educación en Ciencias Naturales, en la Universidad de Antioquia.

5.1.5 Profesora Swara

Swara tiene 27 años y es oriunda de Jericó, Antioquia. Estudió su primaria en un centro educativo rural (escuela pública) y realizó sus estudios de bachiller académico en la Escuela Normal Superior - ENS de Jericó. Pasado un tiempo decidió terminar el ciclo complementario para

ser normalista en 2010. Reconoce que su mamá fue quien la motivó en el camino hacia la docencia, y que le recalca: “El estudio es lo único que le podemos dar, y la Normal es la posibilidad que tiene de estudio ahora” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p.2). Siente que haber estudiado en la Normal la enriqueció y le permitió abrirse camino en la docencia. Valora que en su época de estudiante en la institución le asignaban tareas que la pusieron en contacto con responsabilidades administrativas y académicas:

Tenía mucha cercanía con la secretaria del colegio, con la rectora, con los procesos administrativos, con el manejo de coordinación del colegio. Entonces, por ejemplo, faltaba una profesora y me decían “Swara, cúbrame ese grupo que faltó tal profe, que en la primaria faltó tal profe, vaya y hágase cargo”. Entonces, aprendí mucho. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p.2)

Considera que, aunque muchas personas critican a los egresados de las ENS la formación pedagógica, la que ella recibió fue muy valiosa en su proceso de formación como maestra. “Creo que lo pedagógico se fortalece mucho en la Normal, se dan muchas bases que lo orientan a uno en la docencia y en lo que uno quiere alcanzar. Recuerdo mucho de lo que vi allá” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 2).

Su gusto por las ciencias naturales surge en la secundaria. En química le iba muy bien y considera que tenía amor por la ciencia. Su profesora de química y la coordinadora del ciclo complementario fueron para ella grandes motivadoras. Swara relata que su profesora le decía: “Cuando yo me jubile, usted viene y me reemplaza” (comunicación personal [E1], 2019, p.2).

También creía que era un reto, sentía que los profes de ciencias naturales que tuvo en sexto, séptimo, octavo, pues fueron... pues muy básicos. Entonces, uno si notaba que tenía muchas falencias en ese aprendizaje” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p.1). Por eso decidió continuar sus estudios en la universidad, e inscribirse al programa de la licenciatura, aprovechando el convenio que existe entre la Normal en la que estudió y la UdeA. Como podía escoger el énfasis, se decidió por ciencias naturales.

...podíamos escoger, pues teníamos carta abierta para varias licenciaturas. Yo escogí ciencias naturales porque las matemáticas me gustaban, pero no tanto para su proceso de enseñanza y en el colegio siempre me gustaron las ciencias naturales. En química me fue super bien y por eso tenía como ese amor por la ciencia [...] Además porque se nos

presentaba la oportunidad en una universidad pública, y los costos de una licenciatura en otra universidad son muy altos. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p.2)

Cuando fue aceptada en la UdeA recibió muy buenos comentarios, sobre todo por haber pasado a una universidad pública, ya que muchos lo consideran un gran logro. Swara dice: “Lo alababan a uno porque pasar a la UdeA, a lo que sea, siempre es como ¡el logro! Y eso también genera motivación para poder seguir estudiando” (comunicación personal [E1], 2019, p.3).

Al viajar desde Jericó hasta Medellín para iniciar sus estudios de licenciatura tuvo que superar dificultades, pues llegaba a la ciudad sin su familia, solamente con una de sus compañeras de la Normal. “No teníamos trabajo, no teníamos nada, yo no tenía familia acá (en Medellín) como para decir: me voy para donde tal” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p.2). Inició en la universidad en el año 2011 y se graduó en el año 2019. Su tiempo en la universidad se extendió porque desde el primer año empezó a laborar como docente, ya que su título de normalista le permitió conseguir empleo en primaria. Swara dice que fue un cambio drástico. Aun cuando logró homologación de los cursos pedagógicos, tuvo que dedicarse a los cursos del campo científico y ella considera que el ritmo académico en esas asignaturas lo había perdido. Y no contaba con mucha formación en trabajo práctico en laboratorio. Además, estaba sola y la combinación del trabajo con la universidad no fue fácil de manejar:

En la Normal trabajaba y estudiaba, pero era en el mismo lugar. En cambio, aquí era el desplazamiento de un lugar a otro, el manejo del horario, el salir agotada de un lugar. ¡Todo! Ocho horas seguidas de trabajo para luego venir a clase en la universidad. El ritmo de la clase y el ritmo de los profesores me golpearon. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p.3)

Swara logró su trabajo en un colegio privado, gracias a la recomendación que envió la coordinadora de la Normal donde estudió, a la directora de un colegio de monjas en Medellín. Ese primer empleo la llevó a estar a punto de retirarse de la licenciatura, puesto que ese semestre, adicional a la transición de estilo de vida en una ciudad más grande, tenía que superar las exigencias de la universidad. El manejo de horarios entre el colegio y la universidad fue uno de los grandes problemas. En ese primer semestre, de las tres materias que tenía solo aprobó una, así que quedó en período de prueba en la Universidad. En palabras de Swara, esa situación fue un verdadero choque (comunicación personal [E1], 2019).

Así las cosas, Swara continuó estudiando bajo unas condiciones diferentes a las de sus compañeros, puesto que debía acomodar el horario de clases de acuerdo con su tiempo de trabajo. Laboró durante toda su carrera en diferentes lugares: colegio privado, jardín infantil, en proyectos, vacaciones recreativas, programa de primera infancia, por lo cual solo matriculaba dos o tres materias por semestre. Recuerda que cuando tomó en la universidad su primer curso del campo pedagógico, logró retomar esa gran motivación por la docencia. Actualmente, está vinculada con el Magisterio como docente de básica primaria, e inició sus estudios de Maestría en Educación en Ciencias Naturales con la Universidad de Antioquia.

Para finalizar la descripción general de las participantes, se sintetizan en la tabla 8, las características de las cinco profesoras. Entre las similitudes encontradas se destaca que tienen formación en escuela pública. Y como elementos asociados a la elección de carrera están: la influencia de profesores, el gusto por las ciencias naturales y el apoyo por parte de la familia. Exceptuando Afrodita, las demás tuvieron algún tiempo de ejercicio docente antes de graduarse; así mismo, Afrodita es la única que no ha iniciado estudios de posgrado.

Tabla 8

Principales aspectos en relación con la trayectoria de las profesoras participantes

Aspecto	María	Carolina	Afrodita	Helena	Swara
Edad -lugar nacimiento	22 años Medellín	25 años Medellín	22 años Maceo	27 años Medellín	27 años Jericó
Educación primaria, secundaria y media.	Escuela pública, media técnica en Diseño Gráfico y Publicitario. 2012.	Escuela pública, media técnica profesional en salud oral. 2010.	Escuela pública, entorno rural. Bachiller académico. 2012.	Escuela pública, Normalista Superior. 2011.	Centro Educativo Rural, Escuela pública. Normalista Superior. 2010.
Maestro(s) que marcaron su trayectoria.	Profesora de Biología 8°, 9° y 10° y algunos profesores universitarios.	Algunos profesores universitarios y su maestra cooperadora.	Profesor de historia, algunos profesores universitarios.	Profesora de preescolar, de básica primaria, de pasantía internacional.	Profesora de Química, Coordinadora del ciclo complementario.
Elementos asociados a la elección de carrera.	Profesora y proceso de alfabetización con niños, apoyo familiar.	Gusto por las ciencias naturales, como segunda opción y apoyo familiar.	Alfabetización en la nocturna, familia. Beca de la gobernación.	Profesores, influencia del colegio pedagógico, apoyo familiar.	Gusto por las ciencias. Profesora de química, coordinadora y apoyo familiar.

Aspecto	María	Carolina	Afrodita	Helena	Swara
Duración en licenciatura.	2012-2018 6 años.	2011-2019 8 años.	2013-2018 5 años.	2012-2018 6 años.	2011-2019 8 años.
Experiencia laboral como docente previa a graduación de licenciatura.	Colegio privado, química en 6°, 8° y 9°; biología en 8° y 9°.	Colegio privado, primaria inglés 4° y 5°, bachillerato matemático y artístico, ajedrez y otros proyectos.	No laboró durante la licenciatura como profesora.	Escuela Normal pública, idioma extranjero, semilleros y en co-docencia: seminario de ciencias naturales. Colegio privado, matemáticas en 6°.	Colegio privado primaria, jardín infantil, proyectos, vacaciones recreativas, programa de primera infancia. Vinculación al magisterio.
Primera experiencia posterior a graduación en la licenciatura.	Otro colegio privado, ciencias naturales en 7° y 8°.	Colegio privado, ciencias en 8°-9°; química en 10°-11°; Ed. ambiental en 7° - 9°; matemáticas, religión, investigación, Com. Social y tecnología, en 8°.	Colegio privado multiárea: castellano, sociales, artística y tecnología en toda la primaria.	La misma Escuela Normal y el mismo colegio privado pero con ciencias naturales en 8° y Biología en 9° y 10°.	Institución educativa pública, vinculación al magisterio. Docente de Básica Primaria grado 3°.
Inicio de posgrado.	Si	Si	No	Si	Si

Nota. Tiempo de ejercicio profesional a enero de 2019.

5.2 Categoría inserción profesional docente

La inserción profesional en el aula se comprende como un proceso importante del profesor, en el que da inicio al desempeño pleno de sus funciones docentes en contextos escolares que exigen su integración a las dinámicas institucionales. Se asume como un período que va entre el primer y quinto año de incorporación al mundo laboral como profesional de la educación. Este proceso varía mucho de un contexto a otro y de una persona a otra, pero se pueden identificar algunas características comunes, así como elementos facilitadores y obstaculizadores que pueden hacer más intenso el aprendizaje de la profesión. El inicio al mundo laboral como docente puede tardar algunos meses y en algunas ocasiones, alcanzar hasta dos años.

Desde los estudios referenciados en el marco teórico, se acepta que el proceso de convertirse en profesor puede durar varios años y que depende de las condiciones laborales que

presenten los maestros. Por otro lado, un principiante puede desarrollar habilidades prácticas y consolidar sus saberes, desde las rutinas diarias y la socialización profesional, tomando como recursos algunos elementos de su vida personal, familiar y de su formación inicial. Sin embargo, surgen problemáticas que hacen parte de la transición pero que se acentúan si no existe un acompañamiento en el proceso de inserción, puesto que no es solo un asunto de responsabilidad personal, sino que involucra otros actores (estudiantes, padres de familia, colegas, administrativos) y circunstancias que se dan en los primeros inicios en la docencia.

De esta manera, en esta categoría se presentan los resultados que dan cuenta del proceso de inserción profesional de las cinco participantes, teniendo en cuenta las dos dimensiones que permiten entender la inserción profesional docente, propuestas por Tardif y Borges (2013): proceso de búsqueda de empleo y fase de entrada en la profesión o primera fase de la carrera docente.

Así mismo, se dan a conocer las problemáticas de las profesoras principiantes, sus condiciones laborales y algunas creencias y expectativas de esta primera etapa. Se puede evidenciar que la inserción se da de maneras diferentes en cada una de las participantes, situación que está muy relacionada con los contextos en los que viven y en los que empiezan sus primeras experiencias como profesoras (tabla 9).

Tabla 9

Características del proceso de inserción profesional de las participantes

Característica	María	Carolina	Afrodita	Helena	Swara
Edad inicio como profe	21 años	24 años	22 años	22 años	22 años
Tiempo búsqueda de empleo	3 meses	1 mes	18 meses	3 meses	1 mes
Estudios previos de formación docente	Ninguno	Ninguno	Ninguno	Normalista Superior	Normalista Superior
Primera experiencia laboral previa a graduación	Colegio privado, ciencias naturales secundaria	Colegio privado, multiárea en primaria	No laboró como profesora durante la licenciatura	Escuela Normal, idioma extranjero y seminario. Colegio privado, matemáticas secundaria	Colegio privado primaria, jardín infantil, programa primera infancia y escuela pública en multiárea primaria.

Característica	María	Carolina	Afrodita	Helena	Swara
Primera experiencia posterior a graduación	Otro colegio privado, ciencias naturales en secundaria	El mismo colegio privado, ciencias y otras áreas en secundaria	Colegio privado multiárea (sin CN) en primaria	La misma Normal y el mismo colegio privado, pero con ciencias naturales, secundaria	La misma institución educativa pública, Ciencias, Básica Primaria
Tiempo acumulado de ejercicio docente (feb/19)	1 año	8 meses	2 meses	5 años	5 años

5.2.1 La búsqueda de empleo

El proceso de búsqueda de empleo en las participantes demoró entre 1 y 18 meses, tiempo durante el cual realizaron movilización de redes personales y familiares, y participaron en convocatorias en las que se privilegió la entrevista como estrategia de selección. En Colombia, la búsqueda de empleo se da desde la formación inicial, en algunos casos porque se cuenta con el título desde el ciclo complementario de una Escuela Normal Superior- ENS (que gradúa profesores normalistas para educación básica primaria); y en otros, porque los colegios públicos contratan estudiantes universitarios (profesores en formación), en condiciones de menor pago que a un profesional. La primera situación se presenta en dos de las participantes, Swara y Helena, que tienen formación como normalistas, y estudiaron y trabajaron durante toda su carrera. En el caso de Swara, su primer empleo fue logrado por recomendación desde la ENS de la cual egresó, a un colegio privado de la misma comunidad religiosa. Swara manifiesta:

Vinimos a la entrevista (con una compañera de la ENS), nos atendieron y nos recibieron muy bien. La entrevista era como un filtro, pero ya sabíamos que estábamos adentro prácticamente, entonces, esa fue como la ventaja. Nos llamaron y nos dijeron hay dos puestos para primaria, uno para tercero y uno para quinto. (comunicación personal [E1], 2019, pp. 11-12)

Este primer trabajo le implicó a Swara un cambio de residencia, de un municipio del suroeste Antioqueño al Área Metropolitana. Vivía en un barrio de Medellín, y el colegio era en Envigado. Por tanto, la transición en esa época incluyó: independencia económica, primer trabajo como profesora, inicio de estudios universitarios y cambio de ciudad.

Helena por su parte, luego de su formación como normalista superior y una pasantía internacional en Alemania, accedió a su primer trabajo en la institución pública de dónde egresó, por recomendación de sus exprofesoras, orientando un curso en la formación complementaria los sábados en compañía de otra docente, curso que luego quedó a su cargo:

... no era un trabajo de tiempo completo, pero si era tipo seminario. Al año siguiente empecé con los seminarios de ciencias naturales, en compañía con otra compañera. Ella se dedicaba más al área de lengua castellana y hacíamos el empalme entre esas dos áreas. Ya después yo me quedé con el seminario de ciencias naturales y ella con el otro, así que se le daba más fuerza desde lo específico. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 9)

Adicionalmente, por recomendación de una compañera de la universidad, Helena decidió presentar su hoja de vida en un colegio privado, encontrándose todavía en su formación universitaria. Inició de tiempo parcial y luego pasó a tiempo completo; sin embargo, al inicio daba clases de un área diferente a la de su formación específica, pero cuando se graduó empezó a trabajar en el área de ciencias naturales:

En 2017, una compañera me había dicho que si quería presentar la hoja de vida en un colegio privado. No lo hice por horarios de los laboratorios [...] Cuando cursaba la última biológica vi la posibilidad [...] No sabía si me iban a aceptar, pues era para profesora de matemáticas [...] Estaban empezando un proyecto para dar matemáticas en alemán. Me presenté, me hicieron un examen y pasé, pero ahí no pase de tiempo completo porque estaba haciendo la práctica pedagógica [...] En 2018 empecé como profe de tiempo completo; daba matemáticas en sexto. Me gradué, me llamaron y me dijeron que necesitaban profes que dieran biología en alemán. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 9)

Esas primeras experiencias laborales empiezan en algunos casos como temporales y en ese tránsito, mientras se gradúan, se pueden convertir en profesores de tiempo completo. Helena concluye que su proceso de búsqueda de empleo fue sencillo y que la adaptación al colegio la ha logrado en gran parte gracias al apoyo de sus colegas. Este caso coincide con lo planteado por Ayala et al. (2015): “En las escuelas de alto nivel socioeconómico, donde cuentan con el apoyo de sus pares, los docentes tienen menos dificultades para adaptarse” (p. 119).

Los profesores normalistas buscan empleo en colegios privados, en la educación básica primaria. Algunos trabajan en jardines infantiles en la educación preescolar o en programas de

educación para la primera infancia o con fundaciones. Swara relata que le avisaron que no continuaría en el colegio privado donde empezó. Fue una decisión que se tomó por cambio de administración: “La hermana con la que hicimos el proceso de la entrevista -del proceso de selección-, terminaba ese año. Entonces, al año siguiente llegó una nueva rectora, con una filosofía y una perspectiva muy diferentes. Eso fue también un choque” (comunicación personal [E1], 2019, p. 11).

Swara buscó trabajo en un jardín infantil y allí laboró como docente supernumeraria de medio tiempo, empezó haciendo un reemplazo, y continuó durante tres años. Al respecto, manifiesta: “El último año fue muy traumático porque el jardín siempre fue administrado por tres personas, socias fundadoras, psicólogas y tenían una idea muy bonita, pero entraron en un proceso de jubilación y contrataron a un administrador” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 14). Ese cambio generó transformaciones en lo pedagógico, que trajo muchos inconvenientes, y rotación del personal docente y directivo. Según Swara, los nuevos llegaron con ideas muy diferentes y las profesoras empezaron a sentir choques y a buscar otro empleo:

Se notó el cambio, era como una acusación, no escuchaban. Allá se hacían las cosas de cierta manera que siempre había funcionado. Y los nuevos decían: “¡Ah, bueno, corrijamos esto de lo anterior!” [...] Uno no iba a trabajar con el mismo entusiasmo, teníamos un grupito de compañeras que antes de entrar empezábamos a llorar [...] se tomaban decisiones que iban en contra de lo que uno hacía y de la educación de los niños [...] todas se empezaron a ir. (Comunicación personal [E1], 2019, pp. 14-15)

Cuando se encontraba laborando en el jardín, Swara se presentó a la convocatoria pública del MEN para acceder al Magisterio en el año 2013. Algunas compañeras le comentaban que ellas no se presentaban al concurso porque era muy difícil pasar (Comunicación personal [E2], 2019, p.1). Swara agrega: “Muchas personas catalogaban mal el concurso y eso me cuestionaba mucho, pero me di cuenta de que era una estabilidad muy grande, y que si pasaba, contaría con garantías laborales” (Swara, comunicación personal [E2], 2019, p. 1). Sin embargo, la profesora se presentó como normalista superior para el cargo de docente de aula en básica primaria y describe el largo proceso entre el 2013 y el 2016. De hecho, se toma como ejemplo para describir las condiciones de ingreso a la carrera docente en el país.

Swara menciona que es un proceso muy largo y que no es permanente. “Primero tiene que esperar convocatoria de la comisión, que se da por entes territoriales, por ejemplo, Medellín es un

ente territorial independiente de Antioquia. En el 2013 salió el concurso, yo me gradué en el 2010 de normalista, así que tuve que esperar tres años”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 4). Vale la pena recordar que, en Colombia, el concurso abierto de méritos para docentes y directivos docentes es organizado por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). Cuando se abre la convocatoria pública, inicia la selección con la inscripción y con la verificación del cumplimiento de requisitos:

Primero es el proceso de inscripción y usted debe cumplir con los requisitos: Tener un título, sea licenciado o normalista. Si es profesional en otra área, se puede presentar, pero a la hora de ser aprobado y de pasar el concurso y mostrar propiedad, usted tiene que demostrar dominio pedagógico (un curso) [...] Esperar la citación para el examen. Es como si fueran unas pruebas Saber- ICFES, porque es una prueba de todo el día. Evalúan competencias en matemáticas, lenguaje y competencias específicas. En primaria, las pedagógicas: como conocimiento de ley, de normas de mucha actualidad, y de manejo de aula: “Usted qué haría en tal situación...”. Evalúan todo eso. También, hacen una prueba psicotécnica, como de habilidades, como las que le hacen a uno en las empresas antes de ingresar. (Swara, comunicación personal [E3], 2019, p. 4)

La presentación de pruebas de competencias para docentes es la primera fase, y está a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Las pruebas de aptitudes y competencias tienen naturaleza eliminatoria y clasificatoria, mientras que la prueba psicotécnica es solo clasificatoria. Swara menciona que la publicación de los resultados coincidió con la época de votaciones y ley de garantías, lo que atrasó el proceso:

Se pasa con un promedio mayor de 60. Así aprueba la primera fase, ya es prácticamente es un ¡bienvenido al magisterio! Usted ya sabe que está ahí adentro. Nosotros presentamos la prueba como en junio de 2013 y salieron los resultados en octubre. Después de eso vinieron votaciones y por ley de garantías el concurso no avanza. (comunicación personal [E3], 2019, p. 4)

La segunda fase corresponde a la valoración de antecedentes, que requiere del profesor aspirante la entrega de documentación para valorar la formación y la experiencia profesional:

Ya después de eso uno tiene que hacer el paquete de documentos, valoran la hoja de vida, los títulos, todo. Eso arroja un porcentaje, porque en la prueba escrita usted pasa con un puntaje de 60, pero eso es solo una parte del porcentaje, del puntaje total. Entonces, está la

prueba escrita, el puntaje de la documentación, luego lo citan a usted a una entrevista. (Swara, comunicación personal [E3], 2019, p. 4)

La última fase de selección es la entrevista grupal, que generalmente es organizada por universidades delegadas por la CNSC. Swara fue citada con cinco aspirantes más y les dieron para analizar una situación. “Preguntan sobre usted qué haría en ciertos casos, y de acuerdo con la respuesta el jurado asigna un puntaje” (comunicación personal [E3], 2019, p. 4). Todas las fases tienen una asignación de puntaje con diferente peso porcentual y estos son publicados por cada ente responsable de la aplicación.

Swara relata: “En mi caso, el listado salió en el 2015 para hacer elección de plaza, yo quedé en el puesto 440 para Medellín en primaria. Entonces yo no caí en la primera cohorte” (comunicación personal [E3], 2019, p. 4). Las listas de elegibles quedan vigentes durante un tiempo estipulado por la CNSC o hasta una nueva convocatoria.

Así que mientras se llevó a cabo el proceso de la convocatoria docente del sector oficial, trascurrieron tres años. Swara, que estaba trabajando en el jardín infantil, tuvo que renunciar después de casi tres años de labores y pasó a un empleo que logró por medio de un contacto profesional. “La coordinadora que antes había estado en el jardín infantil, estaba ahora en la fundación, también como coordinadora, entonces ella fue la que nos abrió las puertas a varias” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 15).

En esa fundación Swara trabajaba con niños en edad preescolar, y debía hacer seguimiento de sus procesos nutricionales y de crecimiento, pero percibió poco apoyo por parte de un directivo en su proceso de formación como licenciada. “En esa época tenía una salida de campo de la universidad y una exposición. Eran dos horitas que tenía que pedir permiso y no me lo quisieron dar” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 17). Aunque esa situación le molestó mucho y sintió que estaban vulnerando sus derechos como trabajadora, no podía renunciar de inmediato porque debía sostenerse económicamente. Trabajó durante seis meses hasta que pudo continuar el proceso de ingreso al magisterio oficial.

Swara no alcanzó a elegir plaza en la primera audiencia pública (primera lista de elegibles), pero al año siguiente, por necesidad del servicio, se continuó llamando a los aspirantes de la segunda lista de elegibles, y en esta oportunidad, Swara pudo participar:

En 2016, como en abril –como ellos van agotando listas- y yo estaba pendiente, salió la lista para Medellín otra vez. Cuando sale, se acomodan las plazas porque hay mucho

docente que quiere cambiar de escuela o que se va para coordinador. Entonces, quedan plazas disponibles [...] Pude elegir, había muchas instituciones, pero los mejores puestos los escogen los primeros. Con los otros, ¡coja usted para donde pueda! En mi caso sí había colegios buenos, por la jornada única y porque había colegios que estaban empezando; así que abrieron muchas plazas. (comunicación personal [E3], 2019, p. 4)

En la audiencia pública se cita a los aspirantes que conforman los listados definitivos de elegibles para participar en la elección y asignación de plazas. Son llamados en estricto orden de mérito de manera descendente, y cada uno en voz alta deberá seleccionar el establecimiento educativo y la sede de su preferencia, entre las vacantes que en el momento de su turno se ofrezcan. Muchos establecimientos quedan como última opción, por encontrarse en contextos sociales complejos, por problemas de orden público, por ser zonas de difícil acceso y hasta por problemáticas entre profesores y directivos. Swara tenía varias opciones en su lista cuando participó de la audiencia:

Estaba uno que queda por allá en San Javier, otro en San Cristóbal que tenía de todas las plazas en todas las áreas porque el colegio era nuevecito. Había uno en Belén que yo tenía como opción y me dijeron: “Borre eso que allá el coordinador es horrible, es de los que señala a los profesores, y los *boletea* muy horrible”. Entonces, cuando llaman al aspirante uno se para dice: “Me llamo fulana de tal, con cédula tal, escojo el colegio tal, pido la plaza”. (Swara, comunicación personal [E3], 2019, pp. 4-5)

Cuando los profesores eligen su plaza docente deben presentarse en el establecimiento ante el directivo docente (rector), y llevar una carta que se adjunta al resto de papelería solicitada en la Secretaría de Educación:

Se reúnen los documentos reglamentarios: las cartas laborales y los exámenes médicos, y ya después se da el nombramiento en período de prueba. Usted va al colegio y el rector le firma una carta de inicio de labores. Si usted está de buenas, el rector le dice: “Váyase ya para Secretaría de Educación a legalizar el nombramiento”. Pero también puede decirle: “Dé clase de una vez, porque su grupo la está esperando, y luego, va a la Secretaría”. (Swara, comunicación personal [E3], 2019, pp. 4-5)

Generalmente, el profesor nombrado en período de prueba empieza labores el mismo día de presentación o al día siguiente. Esa primera etapa puede demorar entre tres meses y un año. Es evaluado con base en unos criterios establecidos para la evaluación de desempeño. Superado el

período de prueba, es solicitado en la Secretaría de Educación para recibir la resolución de nombramiento en propiedad – carrera docente- e inscripción en el escalafón, actualmente según el Decreto 1278 de 2002.

Cuando Swara recibió el nombramiento aún no contaba con el título de Licenciada, por lo cual inició en el escalafón 1A, como docente normalista superior con una asignación laboral de \$1.755.704 (para el año 2020). Para poder ascender en el escalafón debía esperar dos años después del nombramiento en propiedad, y participar del concurso de ascenso. Actualmente, se realiza un proceso de Evaluación de carácter Diagnóstica Formativa (ECDF), que incluye la elaboración de un video de clase, evaluación de los estudiantes, del directivo docente y autoevaluación.

La última convocatoria para ascenso en el escalafón se realizó entre el 2018 y 2019. Para esa época Swara no contaba con los requisitos de tiempo mínimo después del nombramiento, y aun cuando ya está graduada como licenciada, continúa recibiendo remuneración como normalista, hasta que salga un nuevo proceso de ascenso y ella lo presente y lo apruebe. Esta condición de su nivel salarial puede considerarse precarización laboral docente, puesto que la diferencia está alrededor de los 400.000 pesos colombianos mensuales.

En el caso de Carolina, su búsqueda de empleo empezó cuando era estudiante universitaria de último año en la licenciatura. Consideró entonces que tenía poca asignación académica en la Universidad, y que podría estudiar y trabajar al mismo tiempo: “Miré mi carga académica, y me dije que iba a quedar con muy poquito para hacer. Porque, si bien, estaba el trabajo de grado, solo me faltaban tres materias. Fue así como empecé a buscar trabajo en internet” (Comunicación personal [E1], 2019, p.11). Su estrategia de búsqueda en la web, la delimitó por la naturaleza del colegio y cercanía a su residencia

Escribí: “Colegios privados de Medellín”. Encontré que unos estaban muy lejos de mi residencia, por lo que reduje la búsqueda a colegios aledaños. Yo llamaba y preguntaba: “Buenas tardes, ¿están recibiendo hojas de vida?” Me respondieron que sí en tres colegios, y que la enviara al colegio. Las envié, y en uno de esos colegios es en donde estoy ahora. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 11)

Carolina cuenta que el proceso de selección incluyó entrevista grupal como el filtro principal.

A la semana me llamaron, y era para el cargo de Ciencias Naturales en bachillerato y dirección de grupo del grado noveno. Cuatro personas me entrevistaron: el rector, el

administrador y dos fundadores del colegio, porque el colegio es de una familia. La entrevista fue su larga, cuatro horas más o menos [...] Después de eso, cuando había transcurrido una semana me llamaron y empecé. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 12)

La asignación académica que le habían informado a Carolina durante la entrevista era en Ciencias Naturales, pero cuando fue a iniciar labores, le dieron una diferente:

Cuando fui y me entregaron el horario, no era para eso. Me dieron otras materias que no eran de mi área. ¡Yo entré en pánico! Me decía: “Ahora, ¿qué voy a hacer?” Era para darle clase a todo el colegio. “¡Dios mío!, ¿Qué hago?”. Yo sufría pensando en qué iba a hacer en esas clases, si mi formación no era esa. Y menos inglés, yo en inglés soy perversa y yo “¡Dios mío, no qué hago, morí!”. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 11)

Es frecuente que a los profesores principiantes les den los grupos más difíciles. La asignación que los otros profesores no quieren. De cierta manera, se aprovechen de su poco conocimiento en asuntos de contratación laboral. Para Tardif y Borges (2013), la búsqueda de empleo es un proceso “multidimensional, en el que se conjugan todos los recursos y las estrategias del profesor, así como la complejidad del mercado laboral con sus limitaciones y reglas” (p. 31).

En el caso de María, ella también inició la búsqueda de empleo siendo estudiante universitaria, luego de participar en una convocatoria organizada por una red de colegios privados, en la que pidieron entregar hojas de vida de forma física y virtual. Logró su primer empleo como profesora por recomendación de una compañera de la universidad:

Me faltaban dos materias para terminar la carrera. [...] Yo dije que no me iba a quedar sin hacer nada y que iba a buscar trabajar. Me fui a repartir hojas de vida por los colegios, así físicas, y enviaba por correo cuando me decían que era de forma virtual. Conseguí el trabajo porque una compañera de la licenciatura estaba trabajando en ese colegio y avisó por la página de la licenciatura la convocatoria: que se buscaba profesor de ciencias naturales. Yo mandé la hoja de vida y como ella me recomendó, ahí mismo me llamaron. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 7)

En el proceso de búsqueda de empleo, los profesores principiantes se enfrentan a barreras institucionales e informales que limitan las opciones de cargos percibidas por los docentes. Según Maier y Youngs (2009), entre estas barreras se destaca la dificultad que tienen los postulantes para conocer la demanda de profesores por parte de los establecimientos. En ese sentido, “...son las

redes de contacto personal adquiridas en las instituciones de formación las que facilitan el flujo de información sobre los empleos existentes y potenciales, pues sobrepasan la capacidad informativa de los avisos clasificados” (p. 121, como se citó en Ayala et al., 2015). Para los casos de María y de Helena, ellas encontraron trabajo gracias a las redes de contacto, que incluyen a conocidos y a amigos de la carrera o del trabajo anterior.

El caso de mayor tiempo de búsqueda de empleo entre las participantes es el de Afrodita, quien demoró año y medio en este proceso, luego de la terminación de su programa de formación inicial. Ella no buscó trabajo como profesora mientras estudiaba, porque trabajaba como auxiliar en el aula de sistemas de la misma sede universitaria. Afrodita buscó movilizar en su red personal, ayuda por medio de un político, y, mientras esperaba, se negó a otra posibilidad de empleo que le habían ofrecido, esperando que le dieran el empleo en su pueblo natal.

El tiempo fue de año y medio. Fue muy duro, porque sentía que nunca iba a conseguir trabajo. “Lo primero que hice fue ir a la oficina del político a pedirle ayuda: Venga, colabóreme, yo ya me voy a graduar, lo único que me falta es el diploma”. Él me decía: “Tráigame un certificado donde diga que usted ya terminó la universidad”. Me dieron el certificado y lo llevé, pero el puesto que me resultó no era para trabajar en un colegio, sino en un programa con niños en las veredas, en el que hay una profesora, que es la encargada y una auxiliar. En diciembre de 2017 me dieron el trabajo solo por una semana, pero por desdichado porque la profesora se había ido en el momento y necesitaban terminar. Me dijeron: “El año que entra el trabajo es para usted”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 8)

En algunos municipios de Colombia todavía persiste la asignación de cargos públicos por medio de contactos como ese, que influyen en los procesos de selección. Por esta razón, algunos favores políticos se pagan asignando esos cargos a los amigos y allegados, que contribuyeron en la campaña previa a la elección popular. En el caso de Afrodita, el conocido político le ofreció el cargo como docente provisional, pero inicialmente le dio trabajo por una semana en un programa de alfabetización y luego, la dejó en espera:

Yo ya estaba súper motivada, entonces, en enero de 2018 me dijeron: “El trabajo es suyo”. También me llamaron del colegio donde estoy trabajando actualmente. Como yo estaba tan convencida de que me iba a resultar el trabajo prometido por el político, por lo que me habían dicho sobre el contrato, rechacé la propuesta del colegio. A los días me dice el

político que no se podía hacer nada, porque no tenía experiencia, ni el diploma y que le habían dado el otro trabajo a otra muchacha. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 9)

Cuando Afrodita le reclamó al político, él argumentó: “Por ahora no puedo hacer nada, porque está muy difícil la situación en la Secretaría de Educación; ya no es como antes, que yo decía que tenía unas personas para ciertas plazas y me las ponían”. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 9). Según la página de Seduca (<http://www.seduca.gov.co>), la asignación de cargos como docentes provisionales de los municipios de este ente territorial se hace desde una base de datos, a la cual los aspirantes deberán acceder y completar un formulario con los datos y la hoja de vida. Sin embargo, al parecer, estos procesos no siempre se siguen como debe ser.

Actualmente, existe a nivel nacional una plataforma llamada Sistema maestro¹³ para la provisión transitoria de vacantes docentes del servicio educativo oficial. “Se ofertan las vacantes definitivas, y se tiene en cuenta el mérito de los aspirantes” (Sistema Maestro, 2020). No obstante, a veces se escucha de casos de profesores que logran su cargo en provisionalidad gracias a una “ayuda política”.

Para para sobrellevar la situación, Afrodita trabajó de manera independiente, haciendo trabajos académicos. “Les hacía trabajos a unos muchachos de una minería que estudian ingeniería electromecánica, daba refuerzos, ayudaba a hacer tareas escolares. Me llamaron de un colegio de Envigado. Fui y presenté la entrevista, pero me dijeron que no, por la falta de experiencia” (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 9). Afrodita dice que sintió frustración al enfrentarse a “las lógicas del sistema, lógicas organizacionales y sociales, que van más allá de su voluntad y poder de acción” (Tardif y Borges, 2013, p. 29).

Estuve buscando por todas partes. Por Computrabajo (<https://www.computrabajo.com.co>) y por otras plataformas me llegaban las ofertas para docentes, pero en la mayoría pedían experiencia de dos a cuatro años adelante. Yo aplicaba, pero sabía que no me iban a llamar, porque decía: “Si no cumple con los requisitos no se moleste”. Pero yo la mandaba con la esperanza de que en algún momento me pudieran llamar. Me llamaron una vez, para una guardería en un municipio cercano, y al preguntarme la experiencia, no me volvieron a llamar. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 9)

¹³ Plataforma Sistema Maestro, permite únicamente la disposición de vacantes mediante nombramiento provisional. <https://sistemamaestro.mineducacion.gov.co/SistemaMaestro/busquedaVacantes.xhtml>

Afrodita utilizó diferentes estrategias durante su larga búsqueda de empleo, que incluyó la movilización de redes sociales y personales, envió de hojas de vida de forma virtual, participó en la convocatoria pública en el Banco de la Excelencia (plataforma virtual del Ministerio de Educación Nacional, activa en 2016 y hasta el 2019 ¹⁴), hasta que finalmente logró su primer trabajo por medio de un contacto personal y recomendación por parte de una excompañera de estudio. “Yo mandé la hoja de vida al colegio privado que había rechazado, la envié con mucho miedo, pero muy motivada porque el rector era de mi municipio y una de las profesoras había sido compañera” (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 9).

La profesora reconoce que desde sus creencias consideraba que iba a conseguir trabajo rápidamente por tener un título de una universidad prestigiosa. “Cuando yo empecé a estudiar, yo les decía a mis papás: cuando uno sale de la Universidad de Antioquia uno consigue trabajo rapidito” (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 7). En su familia estaban preocupados porque conocían casos de graduados que se duraban mucho sin empleo, aun teniendo título universitario. Esta situación es más frecuente en municipios pequeños donde la oferta laboral es muy reducida.

Afrodita asistió al segundo llamado del colegio privado, allí presentó entrevista y fue seleccionada. El colegio estaba ubicado en un municipio cercano de su lugar de residencia, pero debía alejarse de su familia de lunes a viernes, esto la obligó nuevamente a independizarse, como en la época en la que hizo la licenciatura. Resalta que algunas condiciones laborales que le dieron a conocer en la entrevista fueron cambiando:

Cuando íbamos a empezar, nos dijeron que el horario era de 6:00 a.m. a 2:00 p.m., que algunas veces nos iban a necesitar por las tardes y que muy de vez en cuando los sábados. Obviamente, uno, necesitando el trabajo y más que toda la experiencia, dice: sí, acepto, yo me le mido a lo que sea. Pero en realidad, en ese momento uno no mide todo lo que va a hacer cuando ya se está trabajando, porque ese *a veces* de por las tardes se convirtió en todos los días, así que era prácticamente todo el día en el colegio. (comunicación personal [E2], 2019, p. 2)

¹⁴ La plataforma se encuentra inactiva y fue reemplaza en 2020 por el Sistema Maestro. Al Banco de la Excelencia se podían postular a cargos docentes de aula, es decir, maestros con asignación académica que quisieran trabajar provisionalmente en el sector educativo. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-356750.html?_noredirect=1

Antes de cumplir un año en ese colegio privado, en el cual tenía asignación en varias áreas, pero no en ciencias naturales, a Afrodita la volvieron a llamar del contacto político y la esperanzaron con un posible cargo en provisionalidad:

Comenzó la campaña política en el pueblo, entonces mi contacto político me dice que sí me puede colaborar, que él ya estaba haciendo todas las vueltas. Me llama el jefe del núcleo y empiezo a emocionarme porque era la esperanza de poder trabajar cerca [...] seguía pidiéndome datos, después me llamó una señora que es la que reparte los puestos y me dijo que le diera los datos. Yo dije: “Ese trabajo si me lo van a dar”, pero me llamaron y me dijeron: ¡cómo le parece que ninguna de las hojas de vida que mandó el amigo político quedaron!, ya tenían las personas para ese puesto. (Afrodita, comunicación personal [E1], p.10)

Para Martínez y Ramírez (2006), “...el fenómeno de la corrupción es un flagelo que está presente en todos los países, afectando la estabilidad de sus sistemas políticos y de sus instituciones, lesionando sus economías y la moral de sus sociedades” (p. 149). Sin embargo, para estos autores la corrupción es un efecto y no una causa. Señalan: “Es un efecto de las relaciones del Estado y los individuos que no se dirigen hacia el bienestar colectivo” (p. 150). En la contratación estatal se hace evidente la corrupción, y aunque este caso podría naturalizarse, hace parte del uso de la excepcionalidad para beneficio de un interés particular. Además, ese juego de poder conlleva a la manipulación de las mismas comunidades, que terminan involucradas, comprendiendo el hecho no como un acto corrupto, sino como un favor o ayuda a quienes son vulnerables o marginados. Afrodita relata algunos detalles:

A los días me llama una señora, y me dice: “Al alcalde no le dieron esos trabajos porque pusieron a otras personas que yo mandé. Sé me había olvidado que usted me había pedido que le ayudara”. No fue que el amigo político no me hubiera querido ayudar, sino que allá trabajan es con *rosca*. La señora me dijo que era con discreción porque es una situación muy delicada, y remató diciéndome que iba a mirar cómo trataba de ayudarme. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 10)

Bautista y González (2019), en su estudio sobre la docencia rural en Colombia, subrayan que la oportunidad de acceder como docentes en este contexto está determinada por el clientelismo político:

La oportunidad de ingreso a la docencia en estos maestros está fuertemente determinada por redes de clientelismo político y afiliación a partidos políticos que les permitieron ser ubicados en escuelas de su comunidad. La estabilidad de la vinculación docente dependía de la duración de los gobiernos y del ejercicio del poder de los partidos. En el caso de los maestros rurales más nuevos (Decreto 1278), el factor principal que da inicio a la docencia está dado por la oferta de educación superior disponible en las regiones. (p. 162)

Lo anterior se vio reflejado en el caso de Afrodita, a quien después de una larga espera la llamaron para que presentara documentación y cubriera una plaza en provisionalidad en un municipio más alejado de su lugar de origen. Afrodita renunció en el colegio privado y aceptó el nuevo empleo en un centro educativo rural, a cuatro horas y media en carro, más tres horas a caballo. No iba a estar más cerca de su familia. Era una escuela sin electricidad, sin agua potable, sin internet.

En síntesis, se evidencia entre las participantes la movilización de redes personales y familiares, la influencia política y la organización de estrategias como distribución de hojas de vida de manera física o a correos institucionales, así como el seguimiento de convocatorias desde la web para encontrar sus primeros empleos como docentes (figura 15). Se reconoce que algunas ofertas laborales del magisterio dependen de normas y leyes que restringen el ingreso al profesor principiante, lo cual se presenta como un obstáculo del mismo sistema. Tal es el caso de las convocatorias públicas para docentes que son poco frecuentes, y cuyo proceso de selección puede demorar más de dos.

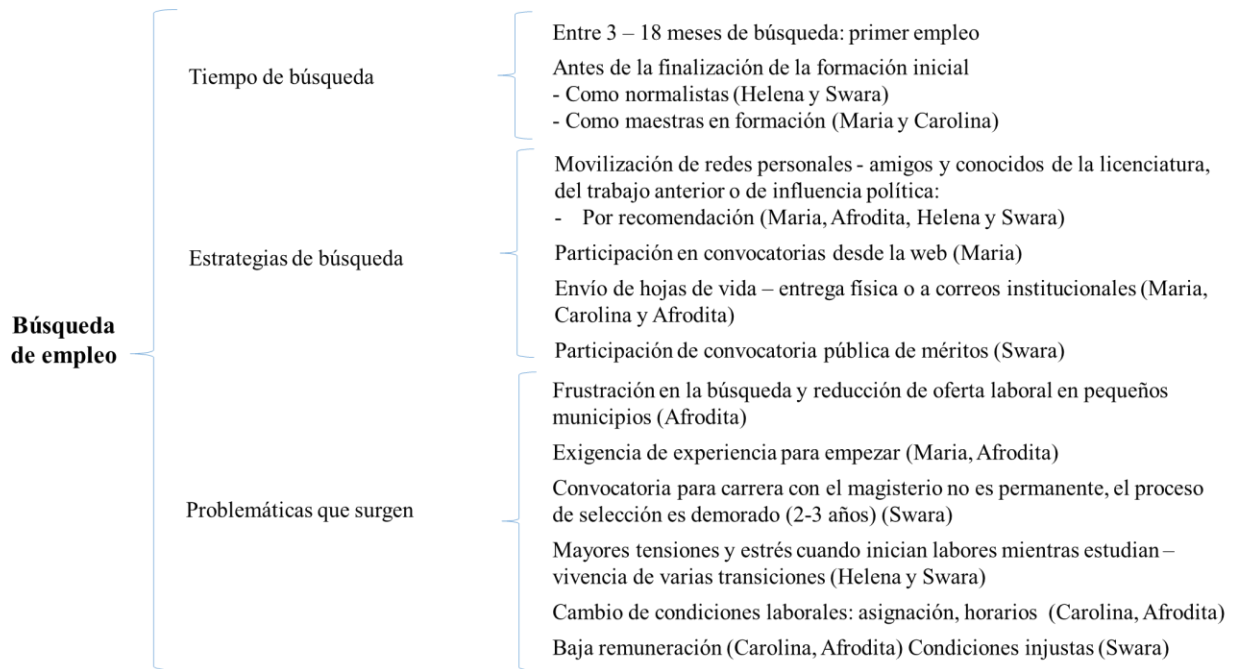
En el país también, es frecuente que los profesores terminen orientando clases de áreas que no corresponden a su área de formación profesional, para lo cual los directivos de los colegios argumentan la “necesidad del servicio”, puesto que la asignación laboral debe ser ajustada a un mínimo número de horas que establece la Secretaría de Educación (en el caso de instituciones oficiales) o el mismo colegio (en caso de ser de naturaleza privada). Esta situación se presenta principalmente cuando se trata de la educación básica primaria, en instituciones privadas y con profesores principiantes quienes, para sobrellevar sus gastos personales y familiares, aceptan el trabajo sin considerar que este hecho incrementa los problemas en su inserción profesional.

Según Tardif y Borges (2013), el docente tiene que actuar con astucia, tratar de negociar su lugar, hacer frente a las limitaciones y reglas establecidas, e inventar estrategias que aumenten sus posibilidades de éxito. Para ello, solo tiene una “racionalidad limitada”, es decir, que posee

solo ciertas informaciones (no todas) acerca de la realidad social, así que su inteligencia no puede controlar simultáneamente todos los aspectos de esta misma realidad. El proceso de búsqueda de empleo, no se trata de una realidad sencilla de comprender y puede ser tan variada como precaria.

Figura 15

Caracterización de la búsqueda de empleo de las profesoras participantes



Por tanto, Vaillant y Marcelo (2015), mencionan que se debe prestar particular atención a los dispositivos de apoyo para aquellos que inician en la docencia; incluyendo información sobre la búsqueda de empleo, los procesos de selección y en particular, la elaboración de hojas de vida y la preparación para las entrevistas.

5.2.1.1 Condiciones laborales del profesor principiante. En esta investigación se identificaron contextos laborales diferentes en los cinco casos, que muestran condiciones de trabajo favorables y otras no tan favorables para el proceso de inserción profesional docente. María ha trabajado en dos colegios privados que hacen parte de comunidades religiosas localizadas en el Valle de Aburrá. Carolina ha laborado en el mismo colegio privado desde antes de graduarse como licenciada, en una comuna occidental de Medellín. Afrodita empezó a trabajar en un colegio

privado de un municipio de Antioquia, luego pasó a un centro educativo rural y actualmente labora en una institución educativa de su municipio de origen. Helena tuvo su primer empleo como normalista en la misma ENS de la que egresó y luego en un colegio privado bilingüe del Valle de Aburrá. Swara es la profesora que ha trabajado en mayor diversidad de espacios educativos. Inició en un colegio privado de una comunidad religiosa, en educación primaria, luego pasó a un jardín infantil con niños de edad preescolar. De allí pasó a una Fundación encargada del cuidado de niños de cero a cinco años. Actualmente se encuentra vinculada al sector público como docente de aula en educación primaria.

Todas las profesoras participantes tienen experiencia laboral en el sector privado y tres de ellas en el sector público. Cuatro profesoras han trabajado en zona urbana y solo Afrodita en zona rural.

Al iniciar en su primer empleo, las participantes tenían algunas creencias sobre las funciones, el tiempo de dedicación y el salario que iban a recibir. En la entrevista, antes de su contratación, se generaron ciertas expectativas, que superaban la realidad. Tal es el caso de la profesora Carolina, quien fue llamada a trabajar como profesora de ciencias naturales, pues fue lo que se mencionó en la entrevista, pero le asignaron otras áreas, y esto llevó a que el choque con la realidad (Veenman, 1984) fuese aún más complicado:

Era para ser profesora de ciencias naturales y dirección de grupo de noveno. Fue lo que me dijeron en la entrevista, pero cuando me entregaron el horario no era para eso, me dieron otras materias que no eran de mi área. Fue cuando entré en pánico. Actualmente tengo asignación en ciencias naturales. Hablé con el rector y él me cambió. Antes mi mayor asignación era en inglés [...] actualmente doy otras áreas, pero solo en las horas que me faltan, doy otras áreas (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 13). La asignación inicial, me exigía mayor tiempo de dedicación laboral. Ahora me toca buscar en temas de religión, pero no como antes que me tocaba todo. O sea, para hacer la planeación me demoraba por ahí tres días, para una semana. Para todas las áreas, yo hacía catorce planeaciones. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 13). Mi jornada laboral va de 6:40 a 3:10, es muy larga; además, en el colegio faltan profesores y a veces debo reemplazarlos. Por todo eso, el salario amerita un reajuste. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 14).

Carolina dice que, si tuviera la posibilidad, cambiaría de trabajo, teniendo en cuenta su remuneración y la asignación laboral. “Yo sigo en ese colegio por ganar en experiencia, porque el pago es malo [...] también por tanta carga que tengo”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 15). Aunque la jornada de los profesores empieza antes, los estudiantes ingresan a la 7:00, se hacen actividades de iniciación de la jornada como meditación y Carolina debe estar en el salón a las 7:20 a. m. en clases hasta las 12:50 p. m., y en los descansos debe hacer observación activa. Tiene dos horas libres en la semana, pero debe acompañar al rector en otras clases o citar padres de familia. “Si bien uno se enriquece con las actividades, las condiciones no son las más apropiadas. Y me gustaría enseñar solo ciencias naturales, porque en estos momentos estoy en tecnología, investigación, religión, artística, más las asignaturas de ciencias: biología, química y educación ambiental” (Comunicación personal [E2], 2019, p.15).

Algo similar le ocurrió a Afrodita, quien empezó a laborar en primaria y en áreas diferentes a las de su formación del pregrado. Su asignación académica correspondía a las áreas de tecnología e informática, humanidades (español e inglés), educación artística y ciencias sociales. Aunque buscó diferentes estrategias para abordar dicha problemática, tuvo que incrementar el tiempo de dedicación a la preparación de las clases:

Fue muy duro, me tocó buscar mucho en internet y la información está muy generalizada. Toca bajar esa información para que los niños de los diferentes grados la puedan entender. Los contenidos son muy teóricos y los niños se aburren mucho [...] En español me fue muy bien, porque aun cuando no soy la mejor, sí me ha interesado mucho la escritura y la lectura [...] En sociales al principio fue muy duro, sabía que tenía esas falencias, pero se me facilitó por el libro guía y otro profesor que me ayudaba [...] Y en artística uno dice: la más fácil, ¡pero no!, tampoco había nada de artística [...] también tuve la colaboración de un profesor. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 4)

Adicionalmente, la profesora explica que cuando estaba en la entrevista e iba a firmar el contrato, le dijeron que el horario era de 6:00 a.m. a 2:00 p.m., que algunas veces la iban a necesitar por la tarde, y que muy de vez en cuando los sábados, ella aceptó las condiciones por necesidad (Afrodita, comunicación personal [E2], 2019, p. 2). Al estar laborando, encontró que su tiempo de dedicación al colegio era muy alto y sentía que no le alcanzaba para planear sus clases:

Ese “a veces” de por las tardes se convirtió en todos los días. Que los lunes hay Consejo Académico, que los martes y jueves me toca el proyecto de Aprovechamiento del Tiempo

Libre. Hablé eso para que me dieran un espacio porque sentía que ya no me quedaba tiempo para planear clase ni para cumplir con todas las actividades académicas del colegio. (Afrodita, comunicación personal [E2], 2019, p. 2)

En este trabajo tenía dedicación exclusiva y consideraba que no le quedaba tiempo para su familia ni para ella misma. Se sentía agotada por el exceso de trabajo. “En un puente festivo me fui para mi pueblo, supuestamente a descansar y ser feliz [...] pero lo tuve que sacrificar haciendo las evaluaciones de período [...] Era algo injusto porque no tenía descanso” (Afrodita, Pipoca 5, 2019). Además, el sueldo de los profesores puede verse afectado por deducciones que no corresponden con lo pactado en el contrato:

Nos enviaron una información diciendo que iban a pagar el sueldo, pero que como hacía días habían hecho una actividad de venta de unas lechonas entre los padres, estudiantes y amigos, a los que no habían pagado las lechonas, se les iba a hacer las deducciones del sueldo. Muchos compañeros estuvieron inconformes, pues ellos no se habían comido esas lechonas. No podíamos estar de acuerdo con eso. Finalmente, la medida que tomó la institución fue mandar a firmar unos pagarés, como una autorización para que cuando adeudaran algo al colegio, se les hicieran las deducciones. Hubo conflicto, porque muchos no quisieron firmar. Yo firmé por no tener problemas... Todos se quejaron una manera muy respetuosa. Y hubo quienes se mantuvieron en la negativa y no firmaron. quisieron firmar, Tampoco fue el gran escándalo, pero si se sintió el ambiente tensionante. Esas lechonas se venden para recoger fondos para el colegio. (Afrodita, Pipoca 4, 2019)

Las condiciones descritas desmotivaron a Afrodita en ese, su primer trabajo. A mitad de año fue que logró vincularse como provisional al sector público, pero despedirse de sus estudiantes fue una situación difícil, sobre todo porque ocurrió en medio del año escolar:

Salir del colegio fue un poquito duro. Los estudiantes estaban muy aburridos, no querían que yo me fuera, todos me hicieron cartas, los papás también me felicitaron por el buen trabajo que había hecho [...] No sabía qué decirles porque había mucho problema por el cambio de docente, pero es justamente por eso, porque los profesores, apenas tienen una mejor oportunidad, no dudan en irse. (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 1)

Afrodita venía esperando, desde hacía mucho tiempo, trabajar en escuela rural y reconoce que esa nueva oportunidad traía consigo duros retos, pero decidió asumirlos, ya que en el colegio privado no estaba a gusto por el exceso de trabajo y por el bajo sueldo. No tanto por el ambiente

de trabajo, al que califica como bueno. “Yo pensaba que, si no ocurría algo extraordinario, renunciaría. Y de pronto montaba un negocio acá en el pueblo, mientras que me resultaba algo diferente” (Comunicación personal [E4], 2019, p. 1). Ese cambio también implicó mejoras en su remuneración laboral, y redujo gastos:

Mejoraron mucho mis condiciones laborales del privado al público, porque estaba ganando \$1,100.000 y ahora \$2,200.000, por un pago adicional por difícil acceso. Antes, prácticamente no me quedaba nada, porque yo tenía que pagar arriendo y la comida; me alcanzaba alcanzó para la cuota de la moto, pero no me quedaba más. Aquí no hay que pagar arriendo, el mercado me sale muy barato, las cosas de aseo, la sal y eso porque allá los papás nos mandan que la carne, los huevos, la leche. (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 5)

La profesora también describe algunas “ventajas” del trabajo en el sector rural, en términos de condiciones de vivienda. “En el apartamento en donde vivo, al lado de la escuela, hay una cocina, una salita, la pieza donde tenemos las dos camas y el baño. Tenemos todo allá mismo” (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 9). Y de su economía:

El único gasto que uno tiene que hacer es el viaje en la bestia, que es costoso. Cada entrada cuesta cuarenta, cincuenta mil pesos, y el transporte en carro cuesta veinte mil. Algunos papás le colaboran a uno y se lo dejan a mitad de precio, a veinticinco mil pesos, entonces uno cuadra con ellos [...] pero solo en algunas ocasiones. (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 5)

Por otro lado, cuando llegó al centro educativo rural se encontró con unas dinámicas escolares muy diferentes y unas realidades sociales complejas, pero la profesora siente que en los niños del campo hay mayor motivación:

A mí me gusta trabajar mucho en el campo porque los niños son muy colaboradores, muy atentos. Uno puede trabajar muy bien con ellos, pues no son groseros; ellos sí reconocen la autoridad. (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 5)

Sin embargo, las condiciones en la escuela rural donde labora son precarias, puesto que la profesora estuvo aislada de su familia y de la comunidad en general, no tenía servicios públicos básicos en el centro educativo ni en el apartamento destinado para su vivienda:

En carro ese viaje es de tres horas y media, pero se puede demorar cuatro horas y media. Es por una carretera destapada, llena de huecos, un montón de gente en el capacete y con

un montón de mercado. Hay que pasar por varias quebradas, a la orillita queda el río, siempre es como miedoso. En el primer viaje iba bien en el carro, hasta que llegué al lugar en el que me monté a la bestia [...] El señor me decía: “Ya vamos a llegar” [...] Yo pensaba: “¡Ay, Dios mío!, ¿cómo me vine a meter por acá?” Yo estaba aburrida, se me salían las lágrimas y me las secaba para que no me vieran. Lo que más me preocupaba era la señal, porque uno sin luz y sin agua, pero con señal sobrevive, para hablar con la familia todos los días. Ya después llegamos. En el apartamento vivimos las dos profes. Hay un vecino que es el único que está cerquita. Él me prestó una cama porque yo llevaba una colchoneta. Mi mamá había quedado muy preocupada porque yo iba a dormir en el piso. (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 3)

Por su parte, Helena empezó siendo profesora en el colegio privado bilingüe enseñando matemáticas en secundaria. “Mínimo se tenía que dar un 80% en alemán, sino que como eran niños que empezaban la propuesta, había un espacio de cinco minutos para aclarar en español lo que se enseñaba y también, cuando les llamaba la atención” (comunicación personal [E]1, p. 8). Respecto del horario, menciona que trabaja desde las siete hasta las tres, pero prefiere que sus clases sean en la mañana:

A las siete de la mañana entro. Me gustaría que hasta la una tuviera las clases, porque de una a tres es pesado, no solo para mí como maestra, sino que también los niños ya están agotados [...] La dinámica en la tarde no es la mismo que en la mañana. Para mí lo ideal es tener todas las clases en la mañana y que en la tarde me quede para planear, porque creo que las horas de la mañana son las horas más aprovechadas, en las que los estudiantes pueden captar más rápido y tener una atención más precisa en lo que uno quiere. (Helena, comunicación personal [E2], p. 13)

Helena se siente satisfecha en su lugar de trabajo, por las favorables condiciones que ha tenido desde que empezó en el colegio bilingüe “Yo sí estoy conforme con el sueldo. Además, el contrato es de manera indefinida. Por ahora estoy bien en el colegio”. (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p. 13).

María hace énfasis en el entorno del colegio y lo difícil que fue, al empezar, adaptarse a los asuntos religiosos del colegio:

Lo único que no me gusta mucho, es el lugar dónde queda, es siempre complicado el acceso, se ve mucha gente indigente, muchos consumidores por ahí. Eso es lo complicado.

Al principio me parecía como muy maluquito lo de estar haciendo todas esas cosas de la pastoral porque es que de verdad uno con tantas cosas y que también tenga que ser prácticamente el de religión. Pero bueno, en ese aspecto si se ha mejorado mucho, gracias a Dios, porque yo estaba que me enloquecía con eso. (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 12)

María resalta que en su primer empleo tenía como asignación académica química de sexto a noveno y biología en octavo y noveno; en cambio, en su actual colegio solamente tiene ciencias naturales en séptimo y octavo. Esto reduce no solo funciones sino su tiempo de dedicación al trabajo. “Manejo menos planillas y es como más fácil tener una secuencia en eso, porque es muy difícil cuando uno debe tener en la mente química de sexto, séptimo, octavo y noveno”. (María, comunicación personal [E2], 2019, p. 1). En el nuevo empleo puede hacer más fácil el seguimiento en cada una de las asignaturas. La profesora considera que los principiantes necesitan sentirse escuchados por los directivos, y esta carencia, sumada a la del sueldo en relación con todas las funciones que le asignaron, la llevaron a buscar su segundo empleo:

Uno no se sentía bien escuchado por algunos superiores... Además, el sueldo en el otro colegio también era mejor en comparación con la carga laboral. Todas esas cositas se unieron, y a pesar de que me ofrecieron a final de año ser jefe de área, porque los otros (principiantes) tuvieron problemas graves, yo decidí irme a la otra opción. (María, Análisis de pipocas, 2019)

De los cuatro empleos que ha tenido Swara, resalta el primero y el tercero. En su primer empleo, recuerda que las hermanas que estaban a cargo estaban muy pendientes de los procesos de aula, pero cuando hubo cambio de rectora, y por el seguimiento que realizaron en el año, al finalizar les pasaron (a ella y a su compañera) el aviso de no continuidad “La nueva rectora nos llamó y nos dijo que nosotras estábamos muy jóvenes y que necesitábamos otro campo laboral que no nos quemara. Que ese era muy pesado, por los padres de familia, porque la población es muy exigente” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 12).

La Fundación, en relación con el horario, era más exigente. “Si lo necesitaban a uno el sábado nos decían el viernes a las dos de la tarde: ‘Mañana tienen que venir a trabajar’, y teníamos que cumplir” (Swara, comunicación personal [E1], p. 16). Además, cada profesor debía hacerse responsable de la alimentación de los niños, funciones que se salen del contexto educativo que normalmente se asume:

Tenía que velar por que desayunaran, comieran la fruta, almorzaran y tomaran un lácteo. Yo tenía niños de dos años, entonces desayunaban bien, se comían la fruta, pero como era cada hora y media, los niños no comían, los niños míos no almorzaban, por mucho se comían la sopa y a uno le pesaban la comida. Entonces, tenían la coquita de los sobrados de los niños. Además, porque allá velan mucho por los derechos de los niños, incluido, por supuesto el derecho a la salud. Por todo ese tipo de cosas uno tenía que vivir pendiente: que si lo llevaban a control de crecimiento y desarrollo, que tuviera las vacunas completas, que tuviese una afiliación a la EPS, todo ese tipo de cosas. Y usted respondía por una cosa o respondía por la otra. Además, eran ocho horas completas. Usted debía estar pendiente de todos los niños y debía almorzar con el niño al lado. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 16)

Adicionalmente, resalta que, aunque en el jardín en el que había trabajado también se hacía el proceso de control de esfínteres, se tenía la docente para esa función y los otros profesores hacían acompañamiento. En cambio, en la Fundación, el profesor de cada grupo debía hacer ese proceso, así como el cambio de pañales. La profesora Swara recuerda que en esa época gestionó un permiso con anterioridad, pero a pesar de ser dos horas las requeridas, no le permitieron asistir. Consideró que estaban vulnerando sus derechos como trabajadora, por lo que pensó en renunciar:

Le dije que como trabajador uno tiene derecho a sacar días de permiso. La directora se ofendió mucho y me hizo un proceso disciplinario con las personas de talento humano. Ellos me dijeron: Si usted siente que le estamos vulnerando sus derechos, debe recordar que tiene un contrato y primero está el contrato que cualquier cosa. Usted es trabajadora y ya. Si le decimos que el domingo tiene que trabajar todo el día, pues tiene que trabajar todo el día, si le decimos que es hasta las siete de la noche, usted se tiene que quedar hasta las siete de la noche. Yo salí muy decepcionada de allá y dije: “Yo aquí no duro más”. No renuncié porque no me podía dar el lujo de quedarme sin trabajo. Hay personas que pueden decir “¡Ay, yo no voy a trabajar, me voy para donde mis papás!” Yo no me podía dar ese lujo. Pero eso fue un miércoles y ya el sábado me doy cuenta de que había salido el listado de elegibles para la convocatoria en la que había participado. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 16)

Como puede verse en estos cinco casos, las profesoras se vieron enfrentadas a condiciones laborales difíciles: jornadas laborales extensas, su asignación de área no era exclusiva en ciencias

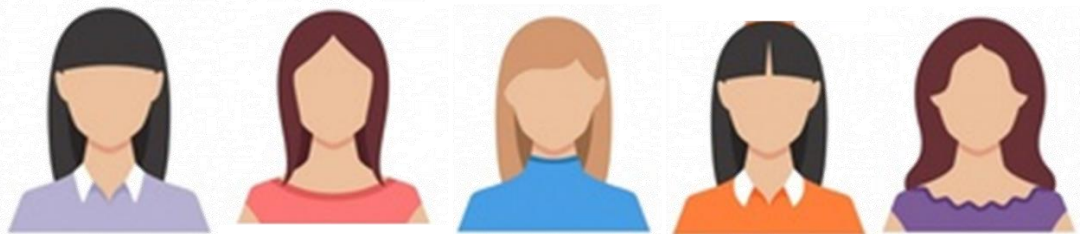
naturales (según su perfil profesional), sino que debían atender áreas para las que no estaban formadas, y la remuneración salarial estaba por debajo de lo planteado desde el escalafón docente que emiten los Ministerios de Educación Nacional y de Hacienda, anualmente. En cuatro de los casos, el pago en su primer empleo, siendo estudiantes universitarias, era como el de los normalistas o ligeramente superior, pero luego de obtener el título de licenciadas, en tres de los casos se mantuvo la misma remuneración. En el caso de las que están trabajando en el sector oficial, Afrodita ya recibe salario de acuerdo con lo establecido en el escalafón como licenciada en provisionalidad, y Swara debe esperar proceso de ascenso, porque cuando ingresó a carrera docente aún no tenía el título de licenciada, situación injusta porque es como si tuviera que validar el título mediante una prueba de ascenso para que se ajuste su asignación económica. Las condiciones laborales afectan el proceso de inserción profesional docente, lo que puede afectar el desarrollo profesional.

Se percibe algo de ingenuidad por parte de las profesoras, y de muchos otros egresados, pues desconocen la realidad del mundo laboral, y en muchas ocasiones tienen dificultades para enfrentar negociaciones en el momento de la contratación, y no asumen la mejor actitud para hacer respetar sus derechos como trabajadores. Una excusa que usan para defender la actitud pasiva es que lo hacen por la necesidad de “acumular experiencia”. En la figura 16 se presenta un resumen de las condiciones laborales que han tenido las profesoras participantes en sus primeros años de ejercicio profesional docente.

Por otro lado, si se considera la institución educativa como unidad de entrenamiento para el desarrollo de la reflexión compartida, para la cooperación entre profesionales y para el apoyo mutuo entre profesores es mucho más favorable y beneficioso para el principiante encontrarse con condiciones que contribuyan a la resolución autónoma de los problemas del aula, aprender muchas cosas de forma diferente, pero esencialmente de otros profesionales (Rivilla y Mata, 2009). En este sentido, Helena manifiesta que la estructura organizada y la forma de trabajo entre los docentes de su colegio favoreció su proceso de inserción profesional, en el que siente ha podido contar con un acompañamiento, de un programa de inserción institucional que hace parte de la dinámica y de las exigencias del colegio privado en el que labora.

Figura 16

Características de las condiciones laborales de la inserción profesional de las participantes



	Maria	Carolina	Afrodita	Helena	Swara
Primer empleo	Privado – religioso Secundaria: Biología y química. Dirección de grupo. Dificultades de acceso al colegio. Remuneración regular.	Privado – Todos los grados, diferentes cursos (14). Dirección de grupo. Cambios en su asignación académica (entrevista). Baja remuneración.	Privado – religioso Primaria: cuatro áreas no ciencias N. Dirección de Grupo. Baja remuneración. Exceso de trabajo y extensión de jornada laboral.	Público – ENS Seminario de formación complementaria. Horarios los sábados. Remuneración como normalista.	Privado – religioso Primaria todas las áreas. Dirección de grupo. Remuneración como normalista. Muchos cambios: otra ciudad, inicio en UdeA, independencia económica.
Segundo empleo	Privado – religioso Secundaria: ciencias naturales. Sin dirección de grupo. Mejor remuneración. Jornada laboral de ocho horas diarias.	El mismo colegio pero sólo secundaria y su asignación incluye ciencias naturales. La misma remuneración. La misma jornada de 6:40 a.m. a 3:10 p.m.	Centro Educativo Rural – sector oficial: provisional. Modalidad Escuela Nueva. Zona alejada (4 horas carro y 3 a caballo). Sin agua, luz. No tiene internet. Remuneración ajustada a escalafón + difícil acceso.	Colegio privado – bilingüe. Medio tiempo. Matemáticas en primaria. Remuneración laboral acorde a su formación normalista.	Jardín Infantil con niños en edad preescolar. Inició haciendo reemplazo y luego trabajo de medio tiempo. Buen ambiente laboral. Remuneración acorde a su formación normalista. Duró dos años. Cambios en rotación de directivos.
Siguientes empleos			Institución educativa – urbana: provisional. En su municipio natal. Remuneración acorde a escalafón.	El mismo Colegio privado – bilingüe. Tiempo completo. Ciencias en secundaria. Buena remuneración.	Fundación – niños de cero a 5 años. Jornada extensa, múltiples funciones. 6 meses. Institución Educativa – sector oficial: nombramiento como Normalista, cambio de remuneración depende de ascenso.

Las profesoras Swara y Afrodita son quienes más han cambiado de lugar de trabajo. Así mismo, quienes han tenido que vivenciar condiciones de mayor precariedad laboral, lo cual hace más difícil la inserción profesional. Según Aiello y Menghini (2015), “...la entrada al mundo laboral se produce, en general, en tramos cortos, en diferentes contextos y culturas institucionales, con distintas materias y años a cargo [...] lo cual le atribuye al período inicial una cierta dosis de precariedad” (p. 76). En búsqueda de mejores condiciones, los profesores cambian de trabajo para recibir mejor remuneración, estar más cerca a su familia, tener horarios más flexibles o una asignación laboral más concentrada en pocos grados, que les permita hacer mejores procesos de

planeación y de seguimiento a sus estudiantes. En este caso, una de las sugerencias que plantean las profesoras principiantes es que en el primer año los profesores principiantes no deben tener dirección de grupo o, en caso contrario, que sea en codocencia, en compañía de un profesor con mayor trayectoria en la institución.

5.2.2 La inserción como primera etapa de la carrera docente

La inserción como la primera fase de la carrera incluye la inducción, los primeros pasos del ejercicio profesional, así como las estrategias de acompañamiento que se brindan en las instituciones sobre la manera como los profesores se desenvuelven en la docencia. Desde el ciclo profesional que plantea Huberman (1989), la primera fase corresponde a la entrada a la carrera, considerada un período de experimentación, descubrimiento, supervivencia y choque con la realidad de la práctica, cargada tanto de emociones como de entusiasmo. Para Vonk (1995), en el primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos. Esta movilización de saberes, que el profesor ha ido construyendo en su trayectoria de vida, y que es fortalecida desde la formación inicial, se reconstruye con la experiencia hasta que el profesor principiante identifica su propio estilo de enseñanza y aprende a ser profesor.

Existen dos elementos básicos en el inicio a la vida profesional de los principiantes: el primero, la iniciación del profesor (*teacher induction*), es decir, la forma en que las escuelas reciben a los nuevos profesores; y el segundo, el apoyo que las escuelas prestan a los profesores principiantes para ayudarles a una iniciación en el trabajo profesional en la enseñanza (Vonc, 1995).

5.2.2.1 La Inducción. Respecto de la inducción, como proceso previo al inicio de clases, las participantes mencionan haber recibido charlas respecto a las características del colegio, las formas de trabajo y los documentos institucionales. Pero ninguna participó de un proceso formal de inducción establecido institucionalmente o constituido como parte de la responsabilidad de la institución educativa, de la Secretaría de Educación o de las instituciones formadoras de maestros. En Colombia, la inducción queda en manos de los directivos docentes, según la organización institucional. Sin embargo, se logra percibir una mayor preocupación de la incorporación y socialización a los nuevos profesores, por parte de las instituciones privadas que de las oficiales.

Carolina y Afrodita, tuvieron una primera semana de reuniones en las que les dieron a conocer aspectos generales de la institución y las proyecciones del año. María y Helena mencionan reuniones regulares y sistematizadas entre profesores (no necesariamente entre los principiantes y sus mentores). Swara relata que en el caso de la institución privada liderada por religiosas se recibe una orientación detallada de “lo que debe hacerse y cómo debe hacerse”.

En el caso de Carolina, la inducción le permitió reconocer el lugar de trabajo y los colegas: En las inducciones hablaron del colegio, cuáles eran los valores del colegio, la historia, todo referente a lo institucional. Y pude conocer a los compañeros. Entramos varios nuevos. Éramos seis nuevos [...] Fue un proceso muy bueno, porque entonces ya uno conocía a los compañeros. El colegio tiene áreas diferentes al resto de los colegios de Medellín, entonces fuimos aprendiendo acerca de la parte institucional. (comunicación personal [E1], 2019, p. 11)

Para Afrodita, en su primer empleo en el colegio privado, la primera semana estuvo cargada de información. Considera que, al recibir toda la programación del año, eso se percibe como mucha carga laboral:

Los primeros días en la institución fueron de inducción. Nos dijeron cómo se trabajaba, todo lo que había que hacer. Yo sentía enloquecerme. Eran como unas clases en las que nos daban la información de todo lo que había que hacer en el año. Yo sentía que todo lo tenía que hacer ahí mismo y me sentía con mucha carga. Algunos colegas que habían sido compañeros de la Universidad me explicaron que no todo era inmediato ni tan difícil como parecía, pero que sí era mucho trabajo. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 11)

En su segundo empleo, Afrodita ya como provisional en el sector oficial, recibió algunas orientaciones y documentos sobre la modalidad de Escuela Nueva por parte del directivo docente de la institución, y al día siguiente ya debía desplazarse a la vereda adonde fue asignada, encontrando el apoyo de una colega que laboraba en esa misma sede:

Antes de viajar a la vereda me explicaron cómo iba a ser todo: cómo funcionaba el centro, el manual de convivencia, el SIE, me pusieron a leer un libro de Escuela Nueva, que no alcancé a leer todo porque era muy largo, pero más o menos para uno hacerse a la idea de cómo trabajan, porque yo no sabía, nunca había trabajado en escuela nueva y ya el miércoles ya debía viajar. El viaje fue lo más duro. Lo bueno es que allá había otra profe,

me comuniqué con ella, y me explicó todo [...] El trabajo no fue tan duro porque ella estuvo ahí pendiente, al frente de todo. (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 2)

En el informe de la Fundación Compartir (Bautista y González, 2019) mencionan las condiciones en las cuales trabajan los profesores en las zonas rurales del país. En la mayoría de los casos los profesores no cuentan con los servicios públicos básicos, menos con internet. Por eso casi siempre están aislados y tienen poco acceso a la información. Afrodita contaba únicamente con el apoyo de su colega, con quien vivía en el mismo apartamento al lado de la escuela, y de quien recibió orientación para el trabajo en la modalidad Escuela Nueva

María también ha tenido dos empleos. En el primero no recibió orientaciones al inicio, sino sobre la marcha; y en el segundo, aunque recibió orientaciones generales, también resolvió muchos asuntos en el día a día. María destaca que jugaron un papel importante los colegas:

En la primera institución la inducción fue sobre la marcha, empecé a trabajar y no sabía qué me iba a tocar. La compañera que me recomendó fue quien me orientó. En el segundo colegio si hubo una especie de inducción, me mostraron las mallas curriculares y me dijeron cómo se hacía la planeación. La jefa de área fue quien se sentó conmigo en la primera semana para organizar asuntos, aunque también iba preguntando sobre la marcha. Como teníamos reuniones, pues yo iba preguntando. (María, Análisis de pipocas, 2019, p. 1)

María destaca que lo que más le gustó de su segundo empleo fue que su asignación laboral fue aumentada de manera progresiva. “Cuando empecé no tenía dirección de grupo y solo tuve dos grados, con un proyecto institucional sencillo. Al año siguiente ya me dieron dirección de grupo, otro grado más complejo y un proyecto de mayor responsabilidad” (María, Análisis de pipocas, 2019, p. 1). Para Vaillant y Marcelo (2015) es fundamental la reducción de carga docente para profesores principiantes, puesto que pueden regular sus tareas y aprender desde la observación y acompañamiento de actividades a profesores con mayor experticia.

En el caso de Helena, cuando empezó a trabajar en la ENS recibió algunas orientaciones muy básicas porque tenía como ventaja el reconocimiento de la dinámica institucional, porque allí recibió su formación escolar; sin embargo, fue nuevo para ella el ejercicio docente y las maneras de trabajar en el ciclo de formación complementaria, cómo funcionaban los programas de cada curso. En ese caso, los colegas le brindaban ayuda. En la institución privada, como a todos los profesores nuevos, le dieron una inducción general sobre el funcionamiento del colegio, las reglas

institucionales y lo relacionado con las áreas. También recibió apoyo permanente por parte del jefe de área, tanto al empezar como en el transcurso del año. Helena considera que se vive un colegaje que brinda acompañamiento en el proceso de planeación curricular y en el día a día (Helena, comunicación personal [E4], 2019).

Swara reconoce que en las instituciones privadas en donde laboró recibió orientaciones básicas sobre la institución y sobre la forma de actuar. En dichas instituciones encontró ambientes de trabajo organizados, contrario a lo que se enfrentó al llegar al sector público:

Fue muy traumático entrar al colegio público [...] Por ser un colegio tan grande, tenía una perspectiva de autonomía con el estudiante, había mucho desorden. Los colegas decían: “Se trabaja muy bueno, el colegio es muy organizado”. Pero no nos dieron un formato de planeación, no había como una orientación a seguir. Cuando ingresé, el grupo de compañeras que tuve fue muy acogedor, pero también lo veían a uno como si fuera una practicante [...] me coartaban mucho. (Swara, comunicación personal [E2], 2019, p. 3)

De acuerdo con su trayectoria, Swara compara las formas cómo se ha sentido recibida en las diferentes instituciones, y manifiesta que es necesario un proceso de inducción y acompañamiento a los profesores, pero que también es importante dar cierta libertad en el ejercicio docente, que le permita equivocarse y aprender del error:

Porque si a usted lo llevan de la manito y lo sueltan, y después usted se equivoca, usted fue el del error. Pero si a usted no le cuentan en el camino cómo son todas las cosas, uno tiene derecho a equivocarse y usted es el que debe asumir todo. (Swara, comunicación personal [E3], 2019, p. 8)

También destaca que en un colegio privado ella vivenció el “plan padrino”, que implica la ayuda de un colega. Es como un tipo de mentor:

Es un compañero que está al lado diciéndole: “La planeación, el paso de las notas, el manejo de la disciplina se hace así”. Pero debe ser alguien que sí esté con usted acompañándolo, con quien se pueda generar un buen lazo de amistad, un colegaje para que usted se pueda ir acoplando al lugar. Ya usted mide: puedo hacer o planear esto o presentar esta actividad de esta manera. (Swara, comunicación personal [E3], 2019, pp. 8-9)

Swara también señala que los profesores principiantes deben recibir una inducción en todos los procesos que se manejan a nivel institucional:

Por ejemplo, los colegios manejan las gestiones. Entonces, en cada gestión se le debe brindar al profesor nuevo un buen acompañamiento, permitirle que se haga interrogantes y que se le solucionen a tiempo, brindarle apoyo permanente. Entregarle todo muy claro, establecer un manual, -esto se hace así, las actividades aquí se hacen así-, y sobre todo, que haya congruencia. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 9)

De esta manera, se reconoce en las experiencias laborales de las participantes algunas estrategias de inducción, que no están del todo estructuradas ni institucionalizadas. Si bien, desde las escuelas se intuye la necesidad de un programa de apoyo a profesores principiantes, ello depende, en gran medida, de las voluntades y de los estilos de los directivos de las instituciones. Se destaca la asesoría brindada por parte de los colegas, que de manera voluntaria acompañan el inicio de la carrera docente de sus compañeros, especialmente los jefes de área y los profesores de la misma asignatura.

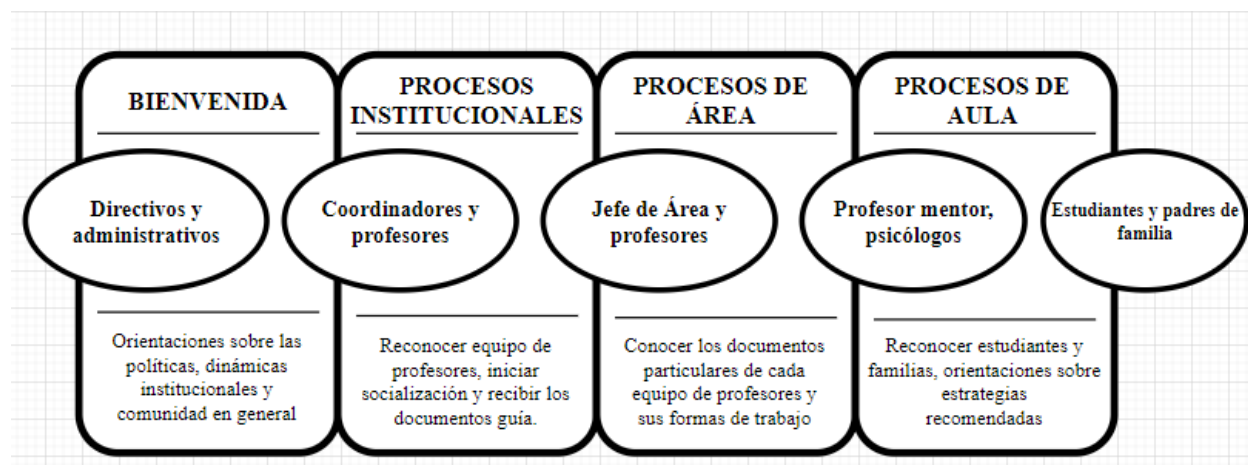
De acuerdo con las experiencias que relatan las participantes, los elementos que se considera debería tener una inducción para los profesores que inician labores en una institución educativa (figura 17), incluyen: charla de bienvenida con directivos, para orientaciones generales sobre las políticas institucionales (misión, visión, principios, valores, objetivos, perfil de estudiante, padre de familia y profesor), para información sobre dinámicas propias (horarios, actividades en comunidad, reuniones, cronograma, entre otros) y para brindar información general sobre la comunidad educativa y su contexto; presentación del profesor a todos los integrantes de la comunidad educativa; reuniones con profesores de todas las áreas para reconocer los documentos guía para todos (PEI, SIE, manual de convivencia, proyectos transversales, programa informático para notas, formatos para diario de campo y observador) y con los profesores del área para conocer los documentos particulares de cada equipo (planes de áreas y mallas curriculares, planes de curso y proyectos a cargo).

Además, se pueden sugerir otras estrategias, como la asignación de un profesor mentor que acompañe al profesor nuevo en su proceso durante el primer año y con quien trabaje en codocencia la dirección de grupo; reunión con coordinadores para dar a conocer el manual de funciones, los procesos de cada dependencia, los criterios de la evaluación de desempeño de los profesores, y para integrarlo a los grupos constituidos en redes o aplicaciones de mensajería; reunión con la psicóloga o profesores de aula de apoyo para reconocer dificultades y potencialidades de los estudiantes que va a tener en clase y en dirección de grupo, así como para recibir orientaciones

sobre las estrategias recomendadas; reunión con el secretario (a) del colegio para conocer la papelería propia del colegio y para comprender los procesos que allí se llevan a cabo. Estas actividades se deben llevar a cabo, preferencialmente, en la primera semana, y continuar durante los dos primeros meses de actividades laborales.

Figura 17

Características de una propuesta de inducción al profesor principiante en el primer año



En pocas palabras, se puede definir la inducción a la práctica profesional como un proceso a través del cual la institución educativa “planifica sistemáticamente para sus profesores principiantes programas de desarrollo profesional, que les ayuden a socializarse en el campo profesional, y les auxilien para enfrentarse a sus problemas cotidianos, reforzando su autonomía personal y profesional” (Rivilla y Mata, 2009, p. 445). En el caso de las profesoras participantes se percibe que recibieron orientaciones, acompañamiento y apoyo que, aun cuando no estuvieron enmarcados en un plan sistemático, les ayudó en su proceso de socialización profesional.

Ramírez (2016) hace un llamado a las instituciones que reciben a los profesores principiantes, en el sentido de que “no solo debe consistir en darles el empleo, es también brindarles acompañamiento” (p. 166). En los resultados de su estudio encontró un gran vacío en este aspecto. Los profesores manifestaron: “Las inducciones o procesos de bienvenida solo se basaban en asuntos administrativos, como el manejo adecuado de la plataforma virtual para el ingreso de notas, el conocimiento del manual de convivencia, horarios, asignación académica, entre otros” (Ramírez, 2016, p.166). De esta manera este estudio corrobora que el ingreso de un

profesor en una institución requiere apoyo y seguimiento, para aportar en la articulación de profesionales como sujetos activos de un colectivo académico.

5.2.2.2 Primeros días como profesora. En la literatura se menciona que algunos programas de inserción incluyen, entre sus actividades, el asesoramiento de los principiantes por medio de profesores que pueden ser colegas, conocidos como mentores (Vaillant y Marcelo, 2015). En Colombia, como se mencionó en el marco teórico, la experiencia de acompañamiento a noveles (MEN, 2013) a través de mentores, fue importante pero no tuvo continuidad. Quedó como una prueba piloto y no ha generado ningún impacto en política pública, en relación con la inserción profesional docente.

Se identificó que las profesoras contaron con el apoyo de uno o varios colegas. Generalmente se trataba de un profesor con más tiempo de ejercicio docente que ayudó a comprender la cultura escolar y profesional; sin embargo, este apoyo se hacía de forma voluntaria y por iniciativa de los mismos profesores, no como parte de una mentoría institucional o formalizada como parte de un protocolo de inserción. Vale la pena destacar que en algunas circunstancias las profesoras trabajaron de manera más solitaria y con poco apoyo institucional.

En el caso de María, creó con otros profesores principiantes de su institución un grupo de apoyo para enfrentar diferentes situaciones que se les presentaban en las clases. “Mis compañeras de física y matemáticas, que entraron conmigo, han sido un apoyo incondicional. Yo les cuento los problemas que tengo, ellas se desahogan conmigo. Nos damos ánimo y nos decimos que nosotras somos capaces”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 9). María sentía que con sus compañeras podía hacer catarsis y compartir experiencias:

La profe que entró conmigo, la de física, me ayudó mucho con los octavos, porque ella vio cómo era la cosa con ellas [...] y me decía: “¿Sabe qué María?, yo se las converso”, y como allá a uno lo evaluaban las estudiantes, me decía: “Hágale que yo hablo con ellas, yo les digo que usted ha dicho que ellas son muy buenas”. Entonces me ayudó y me enseñó mucho. (María, comunicación personal [E2], p. 5).

Esta es otra manera de asumir el inicio de la carrera, compartiendo las dificultades comunes. Aun cuando reconoce que con los otros profesores la relación ha sido positiva, debido a que se ha sentido apoyada y comprendida, ese lazo generado con sus colegas principiantes “ha sido importante para sobrellevar las dificultades. Porque es darse cuenta de que también están

enseñando por primera vez, también te están apoyando. La verdad es que el ambiente en la sala de profesores es muy bueno”. (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 11). Ha percibido un buen colegaje con su jefe de área y con su compañera de universidad, con quienes reconoció las dinámicas de los procesos institucionales. “Con ellos aprendí a desarrollar esos procesos: qué debía hacer usted para citar a un papá o lo que tenía que hacer cuando enfrentara alguna dificultad”. (María, comunicación personal [E2], 2019, p.5). Sin embargo, recuerda que en la primera semana de trabajo tuvo un contratiempo con un grupo. Buscó apoyo en la sala de profesores, y encontró una actitud desagradable por parte de unos colegas. Uno de ellos dijo: “¡Esta profesora si es *empeliculada!* ¡Madure! Se ve que esta es su primera experiencia”. (María, Pipoca 4, 2019). María reconoce que hubo un poco de inmadurez en su comportamiento, pero que era parte de lo que estaba aprendiendo en su primera semana de trabajo. “Esa primera semana fue traumática, por situaciones como esa. Ahora que lo recuerdo pienso que fui boba, pues, ¿por qué llorar por eso? Pero me tenía que pasar”. (María, comunicación personal [E1], p. 9).

María considera que las directivas del colegio son comprensivas ante las dificultades que se les presentan a los profesores. Aun cuando las relaciones que tiene con ellas no son muy cercanas, sabe que puede contar con su apoyo y consejo. “Más que todo, con las coordinadoras de convivencia. Con el coordinador académico y con la rectora, no tengo tanta relación, pero se nota que siempre están pendientes, preocupadas por uno” (María, comunicación personal [E1], 2019, p.12). Relata una situación particular en la que recibió apoyo por parte de su coordinadora:

Este año me enfermé, me dio una bacteria intestinal. La coordinadora estuvo muy pendiente. Me cambió todos los horarios de acompañamiento de los descansos para que pudiera almorzar a tiempo. Y me preguntaba: “¿Ya almorzó? ¡Pilas, tiene que cuidarse! Me hizo un buen acompañamiento. (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 12)

Carolina también manifiesta que ha contado con el apoyo de sus colegas y de los directivos. De manera particular, menciona a una profesora que le ha sido de gran ayuda. Considera que ha sido como su mentora:

Hay una profesora que lleva ya mucho tiempo. Está desde cuando se fundó el colegio. Ha sido un apoyo, porque me ha explicado toda la dinámica institucional, todo. Incluso, antes de hablar con el rector, le cuento a ella lo que sucede, a ver si amerita hablar con él, porque hay asuntos que puede resolver uno, pero, como a uno nunca le explicaron eso. Entonces, yo primero le digo: “Me pasó esto, ¿qué puedo hacer?”, y ella me dice “Hable con el rector”

o: “Resuélvalo así, hable con el padre de familia”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 12)

Adicionalmente, Carolina mantiene contacto con sus compañeros de la universidad con quienes se comunica para compartir sus vivencias diarias:

Con otros compañeros que ya están trabajando, nos contamos los casos y comentamos cómo los resolveríamos. También con algunos profesores del colegio, además de la profesora a quien considero mi mentora. A esos pocos profesores los consulto sobre diferentes aspectos, relacionados no solo con la convivencia con los estudiantes, sino también en los aspectos disciplinares. Por ejemplo, cómo debo profundizar un tema o cómo dar determinado tema a cierto grado. Para mi fortuna, también, he tenido el apoyo de profesores de la universidad. (comunicación personal [E1], 2019, p. 13)

Carolina manifiesta que, por lo que ha visto en su colegio, algunos colegas confunden la relación que se puede tener con los estudiantes: “Hay profesores que, a pesar de su edad, son muy inmaduros, confunden la relación maestro-estudiante [...] Se vuelven amigos de los estudiantes, tienen charlas confianzudas o bruscas con ellos. Yo no voy con eso. Entonces, me tienen como mala-clase” (Carolina, comunicación personal [E2], 2019, p. 4).

Carolina señala que, como profesor nuevo, se debe conocer bien a los compañeros porque algunos “ponen mucha queja, miran qué hace uno para ir a poner quejas al rector” (Carolina, comunicación personal [E2], 2019, p.4). En general, considera que es importante aprender de los compañeros:

Aprendí a aprender de los demás profesores [...] Les pregunto: “¿Usted qué hace para tener ese grupo así?” Ellos me cuentan lo que hacen. Ahí se da la retroalimentación. Hay cosas que uno cree que solo le pasan a uno, y resulta que a ellos también. Entonces uno, por miedo del qué van a pensar, se queda callado. Yo sí pregunto, porque si no, me voy a quedar y nunca voy a avanzar. (Carolina, comunicación personal [E2], 2019, p. 12)

Una experiencia que vivió Carolina, que le generó cuestionamientos de algunos colegas, fue servir de maestra cooperadora de una profesora practicante, a pesar de estar apenas en su primer año como profesora en el colegio privado. Su preocupación principal era que aprendiera de ella y darle pautas claras, que le evitaran contratiempos por el manejo de grupo:

Yo me senté con la practicante y le dije: “Este grupo es así, usted va a hacer estas actividades, le recomiendo que haga las cosas así. A la practicante no se le salió el grupo

de control porque ya habíamos conversado cómo se manejar la disciplina. Los primeros seis meses de ese trabajo de maestra cooperadora los padecí. Yo me sentaba y me decía: “¿Qué voy a hacer para que todo salga bien?” Si bien hay clases en las que algunas cosas se le salen las cosas de las manos, cada situación se controla más. (Carolina, comunicación personal [E2], 2019, p. 12)

Aunque Carolina señala que cuando empezó con la practicante lo vio como algo negativo, como una carga adicional, después de casi un año reconoce que le ha servido para comparar y reflexionar sobre su propia formación universitaria y sobre su ejercicio docente, porque observar y evaluar a la practicante le ha generado procesos de autoevaluación. Carolina toma de referencia su práctica pedagógica y busca actuar de manera similar, ajustando algunas diferencias, teniendo en cuenta el colegio y la comunidad:

Yo tenía un horario establecido. Un profesor no puede llegar tarde y es el último que se va. Las planeaciones semanales se entregan los sábados o viernes, por adelantado [...] He tenido conflicto con ella por eso, porque llega tarde, no sigue la planeación o cambia clase; por ejemplo, si le toca una clase donde hay que usar la sala de informática, yo reservo la sala y cuando llegamos a la clase dice; “No, esa no es la clase que voy a dar, es otra. (comunicación personal [E2], 2019, p. 4)

De otra parte, Afrodita siente que, en su primer trabajo, sus compañeros fueron claves en el proceso de inserción profesional. También contó con sus compañeros de la universidad, con los profesores más antiguos del colegio y con los directivos:

Conté siempre con la mayoría de los profesores, especialmente aquellos que fueron compañeros de la universidad y que ya llevaban un año trabajando en el colegio. Yo me acercaba a ellos y si tenía cualquier duda les preguntaba. Incluso, en los primeros días cuando ingresé que me sentía tan desubicada, me decían: “Es complicado, pero tampoco es tan difícil; ante cualquier duda, nos pregunta”. También, sin preguntarles, me contaban experiencias sobre cosas que tenía que evitar o que debía o hacer. La rectora y el coordinador también estaba muy pendientes en todo. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 15)

Afrodita resalta que siempre que tenía dudas, les preguntaba a los compañeros que habían dado esas clases, para conocer sus estrategias y experiencias. “Por ejemplo, el de sociales me recomendó llevarlos a la terraza” (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 10). Considera

que fue más difícil la relación con los padres de familia, pero señala que con la ayuda de sus colegas aprendió a manejar esas situaciones “Cuando empecé a trabajar me quedaba callada y les daba la razón [...] Luego de comentarle a la rectora, de hablar con compañeros e incluso con mi familia, aprendí a tratar a los padres con respeto, pero sin dejar que pasen por encima” (Afrodita, comunicación personal [E2], 2019, p. 13).

En su segundo empleo, como Afrodita empezó a convivir con su colega del centro rural. Ella no solo es su única compañera de trabajo, sino también su gran apoyo. Han tenido una buena relación, pues las dos son prudentes y respetuosas (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 9). Sin embargo, se sienten aisladas de los demás profesores de la sede principal.

Para Helena sus colegas fueron indispensables en su proceso de inserción profesional en el colegio privado. “Los profesores líderes de cada nivel fueron claves. Yo me reunía con ellos para planear una clase. Si la clase estaba a cargo mío, yo proponía y entre todas mirábamos si era viable o no. Las otras dos compañeras tenían más experiencia” (comunicación personal [E1], 2019, p. 9). Helena siente que su jefa del área confió en ella y que le brindó apoyo de manera permanente. “De entrada, en el colegio sabían que yo no dictaba matemáticas, pero nunca me dijeron que yo no sabía. Siempre valoraban lo que yo hacía [...] Rescataban cosas bonitas que hacía, y así uno siente que el trabajo lo está haciendo bien” (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 9).

En algunas ocasiones, que tenía mucho trabajo se sintió apoyada por sus colegas. “Hasta me dijeron que no me preocupara por hacer alguna actividad, que ellos ya tenían eso montado, que más bien me preocupara por estudiar. Al principio me orientaron mucho [...] y yo creo que eso me favoreció” (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 10). Por esta razón, considera que todo profesor principiante debe saber escuchar. “Si yo estoy encargada de una planeación, y otro ya tiene la experiencia, debo escucharlo” (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 2).

De esta manera, Helena siente que tiene buena relación con sus colegas. “Hay respeto, colaboración, amistad” (comunicación personal, 2019). Respecto de los directivos, mantiene una buena comunicación, pero la relación es diferente con cada uno. “Depende del directivo, no es lo mismo mi relación con la rectora que con mi jefa inmediata, que está más cercana en el trabajo de todos los días y sabe cómo lo hago. Pero de manera general tengo una buena relación con todos” (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p. 13).

Helena se siente valorada en su lugar de trabajo, manifiesta gusto al trabajar en ese colegio, siente que la quieren y eso la anima a ser mejor cada día. También considera que la ha favorecido

encontrar personas que la han ayudado, que le han dado el tiempo que ha requerido para ubicarse en el contexto escolar. Sabe que es afortunada en muchos aspectos relacionados con su proceso de inserción profesional comparado con el de otros colegas que viven situaciones precarias (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 14).

En su primer empleo Swara relata que, sus compañeras eran en su mayoría señoras acostumbradas a la dinámica institucional de colegio privado tradicional. Su compañera normalista con quien empezó era su colega más cercana. Con las demás percibía el choque al tratar de hacer las cosas diferentes. En su segundo empleo, en el jardín infantil, encontró en sus compañeras unas excelentes aliadas. Conformó un buen equipo de trabajo, pero al cambiar la administración el rumbo institucional también cambió y se presentaron muchos inconvenientes. La coordinadora renunció y se empezaron a sentir choques. Entonces, muchas profesoras, incluida ella, buscaron otra opción de trabajo, y Swara pasó a la Fundación (Swara, comunicación personal [E1], 2019). Dice que cuando empezó en el sector público, percibió rivalidad entre las profesoras:

Por ser tantas profes, inicialmente éramos casi 30 en una sede, había mucha rivalidad y gente que quiere tomar la cabeza, que uno piense igual a ella, que uno no tome decisiones. Hay mucha tensión, que yo he procurado manejar bien. Hay momentos en que las relaciones con los compañeros son muy buenas, y hay momentos que por X o Y motivos hay intereses y se incrementa la tensión, y eso lo desanima a uno en el trabajo. (Swara, comunicación personal [E2], pp. 3-4)

Swara considera que entre profesores deben darse discusiones argumentadas, y no asumir las situaciones laborales a nivel personal. Así mismo, aprovechar al máximo el talento humano en el nivel de básica primaria, incluida la organización por profesorado según su área formación. “Una vez tuve una discusión horrible con una compañera en el colegio y, ante mis argumentos, ella dijo que conmigo no volvería hablar, y se fue. [...] Al inicio son muy complicadas las relaciones con colegas; con los niños, no” (comunicación personal [E2], 2019, p. 10). Es claro que algunas de las discusiones que se dan entre colegas favorecen los aprendizajes de los estudiantes. Swara considera que el profesorado en primaria puede evitar que la transición a secundaria sea traumática.

En este apartado se evidencia cómo las profesoras participantes entablaron ciertas relaciones con los colegas y, aun cuando reconocen que muchas veces sintieron un trabajo solitario, también señalan que contaron con diferentes compañeros que les brindaron oportunamente

orientación y consejo, y compartieron con ellas sus estrategias de aula. Entre las relaciones que establecieron se destacan las siguientes: Con otros profesores principiantes (María y Swara), con el jefe de área (María y Helena), con una compañera reconocida como mentora por los años de trabajo en la misma institución (Carolina), con directivos -especialmente con coordinadores- (María, Helena y Swara), con sus excompañeros de estudio -también egresados de la UdeA- (Carolina y Afrodita), con sus profesores universitarios (Carolina), con su compañera de escuela rural (Afrodita). En general, todas mencionaron profesores de la misma área o de otras áreas, que aportaron soluciones y reflexiones a su quehacer.

En cuatro de las profesoras se percibe el uso de las estrategias de sumisión; en Swara, una redefinición estratégica, acorde a lo establecido por Lacey (1977), (como se citó en Marcelo, 1988). Así mismo, se deduce que cada una de las profesoras desarrolló ciertas estrategias de supervivencia y afrontamiento a la realidad educativa, de acuerdo con lo que cada una experimentaba. Dichas estrategias se volvieron parte de sus saberes profesionales, manifestados en las formas de planificación, en sus concepciones y en las decisiones en el aula. También reconocen que los colegas, el personal administrativo de las escuelas y los padres de familia contribuyen en la interpretación que hicieron de las políticas institucionales, normas y acuerdos (a veces implícitos), y de la comunidad educativa en su conjunto. Por otro lado, consideran que las experiencias de la socialización primaria y preprofesional inciden en los primeros días de la carrera docente.

De acuerdo con lo que mencionan las participantes se identifican principalmente rasgos de las culturas de tipo *individualización, balcanización y cooperativa* (Hargreaves, 1995). En el sector oficial, Swara describe un poco lo que podría ser colegialidad artificial. Sin embargo, se evidencia que pueden presentarse varias de estas formas de cultura de trabajo en la misma escuela. Finalmente, pueden destacarse algunos aspectos de las experiencias laborales de las profesoras en su inserción profesional como primera etapa de la carrera docente:

1. La inducción recibida corresponde a orientaciones generales que contribuyen al reconocimiento de la filosofía institucional, metas, proyecciones anuales, documentos, formatos y características de la comunidad educativa, como parte de una jornada de uno o de varios días, para el caso de algunas profesoras. En todos los casos se recibió apoyo por parte de algunos directivos o docentes (rector, coordinadores, jefe de área, y compañeros del área o de áreas diferentes), que despejaron dudas sobre la dinámica escolar.

2. Los primeros días de trabajo estuvieron cargados de tensiones y de situaciones inesperadas, que llevaron a las profesoras a asumir su rol de docentes en todas sus dimensiones, especialmente en el manejo de emociones, la evaluación en el aula y la integración a la comunidad educativa, que exigen la toma de decisiones en forma rápida y asertiva. En las primeras semanas como profesoras principiantes reconocen las particularidades de los estudiantes, y aspectos de la realidad de la escuela y de las formas de integrarse a la comunidad educativa. Con los estudiantes se asumen retos, pues ellos buscan poner a prueba la gestión del aula, razón por la cual, en la generalidad de los casos, deben solucionar conflictos.

3. Respecto al colegaje, se destaca la conformación de pequeños subgrupos entre profesores principiantes que les permite hacer catarsis, compartir experiencias y generar lazos de amistad, lo cual contribuye al manejo de las emociones. Se identifica que el rol de jefe de área es fundamental en la socialización del nuevo maestro en la escuela, puesto que lidera procesos específicos del aula, es mucho más cercano y, por tanto, genera más confianza para que las profesoras resuelvan sus dudas, respecto de la cotidianidad escolar. En todos los casos se considera valioso el apoyo por parte de compañeros que asumen el papel de mentores de manera voluntaria y contribuyen con el acompañamiento en la inserción profesional.

En la figura 18, se sintetizan las características de la inserción profesional destacadas por las profesoras participantes durante la inducción y primeros días en la escuela, así como los relacionados con las estrategias de apoyo que les permitieron integrarse a la comunidad educativa. Se destaca que todas las profesoras tuvieron en cuenta en su primer día de clases el establecimiento de normas y límites, en algunos casos impuestos, y en otros, como acuerdos que surgieron del grupo. También, que las participantes reconocen que en las primeras semanas preferían buscar soluciones en solitario y luego, aprendieron que lo mejor era preguntar a sus colegas o directivos. Esto coincide con lo planteado por Montero (2011), sobre la mala interpretación respecto a “no comentar los problemas internos de las aulas por considerarse conveniente para el profesor, y para evitar ser interpretada la petición de ayuda como confesión de incompetencia”. Muchos de los problemas del profesor principiante pueden ser abordados desde la forma de trabajo de mosaico móvil, propuesto por Hargreaves (1995).

Figura 18*Características de la inserción profesional docente de las participantes*

CARACTERÍSTICAS DE LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE DE LAS PARTICIPANTES		
<p>En la inducción:</p> <p>La primera semana es importante para reconocer las dinámicas institucionales y la documentación en general.</p> <p>Los colegios privados se preocupan más por las orientaciones iniciales y la entrega de material base (Maria, Carolina, Helena y Swara).</p> <p>En el sector público se reciben pocas orientaciones al iniciar, el aprendizaje se va dando en la marcha. Empezaron con estudiantes al día siguiente (Swara y Afrodita).</p> <p>El exceso de información recibida en la inducción puede ocasionar mayores tensiones y cargas, pero recibir muy poca, también genera desconcierto (Afrodita).</p>	<p>En los primeros días con estudiantes:</p> <p>Primera semana de incertidumbre por la asignación laboral (Carolina) y de dirección de grupo (Maria y Swara).</p> <p>Manejar tensiones y sorpresas por la asignación de otras funciones y proyectos (Carolina).</p> <p>Importante establecer acuerdos y límites en el aula (Maria, Carolina, Afrodita y Swara) y en las relaciones con padres de familia y colegas (Carolina, Afrodita y Swara).</p> <p>Aprender a asumir el rol de profesor, con madurez (Maria), confianza (Carolina), preparación (Afrodita), responsabilidad (Helena) y sin miedo a contar las dificultades (Swara).</p> <p>Recibir ayuda de los colegas.</p>	<p>En el acompañamiento recibido:</p> <p>Los Jefes de Nivel, los profesores que se asumen como Mentores y los Coordinadores, tienen un papel fundamental en el proceso de inserción de los profesores principiantes.</p> <p>El plan padrino (mentorías) es una estrategia que favorece desde el colegaje y la amistad entre profesores (Swara).</p> <p>Se aprende a trabajar con colegas, pero se prefieren las sub-grupaciones (Maria).</p> <p>Los profesores rurales están aislados y se recibe muy poco acompañamiento (Afrodita).</p> <p>Todo principiante requiere una asignación progresiva que le permita una mejor adaptación (Maria).</p>

5.2.3 Problemas comunes del profesor principiante

Las profesoras del presente estudio dieron a conocer algunos de sus problemas como principiantes, que coinciden con lo planteado en la reconocida revisión de Veenman (1984) y con otras investigaciones que lo preceden a nivel internacional (Ávalos, 2008; 2009; Esteve, 1997; Imbernón, 1994; Marcelo, 1999; Ruffinelli, 2013; Tardif y Borges, 2013; Vaillant y Marcelo, 2001; Vonk, 1983), y a nivel nacional (Jiménez, 2014; 2018; Jiménez et al, 2011; Jiménez et al, 2020; Mejía et al., 2012; Mejía et al., 2018; Quiceno, 2016; Quiceno et al; 2017; Ramírez, 2016). Estos problemas fueron mencionados durante las entrevistas y en las narraciones cortas o pipocas que elaboraron las profesoras. En la tabla 10, se hace un paralelo entre los problemas comunes del profesor principiante encontrados en la revisión de Veenman (1984), que coinciden con doce de los problemas comunes encontrados entre las participantes.

Tabla 10*Paralelo de problemas comunes encontrados por Veenman y las profesoras participantes*

Problemas comunes del profesorado novel según Veenman, 1984	Problemas comunes de las profesoras participantes
La disciplina en el aula	El manejo y dominio del grupo
Evaluar a los alumnos	Evaluación de los aprendizajes, evaluación formativa
Relaciones con los padres de familia	Relaciones con los padres de familia
Organización de trabajo en clase	Gestión de aula
Insuficiente material	Ausencia de material en la escuela rural
Problemas con alumnos en concreto	Manejo de situaciones conflictivas en el aula
Sobrecarga de trabajo	Sobrecarga laboral y actividades extracurriculares
Relaciones con los otros profesores y con los directivos	Relaciones con colegas, trabajo en solitario y poca escucha por parte de directivos
Falta de tiempo para preparar las clases. La programación diaria	Planeación de clases con muchos grupos y múltiples responsabilidades, sin tiempo en la jornada para planear
Tratamiento de alumnos de aprendizaje lento	Manejo de estudiantes e inclusión escolar
Falta de tiempo libre	Falta de tiempo libre, dedicación exclusiva al trabajo
Falta de apoyo y orientación	Poco acompañamiento durante la inserción

Entre los problemas comunes se encuentra el manejo y dominio del grupo, que se incrementa por la asignación de grupos difíciles al profesor principiante, como parte de una cultura profesional que, de manera no consensuada, ha llevado a que al nuevo se le den tareas y grupos que los otros profesores suelen rechazar. Por esta razón, algunas de las participantes manifestaron que su asignación laboral había cambiado en la primera semana, en la que se hace reorganización de cargas académicas, como en el caso de Carolina a quien entrevistaron para ocupar una plaza como profesora de ciencias naturales, pero luego su asignación cambió y en el primer año tuvo que orientar clases en áreas diferentes a la de su formación inicial.

Adicionalmente, se encuentra que las dificultades relacionadas con el manejo de la disciplina tienen que ver con las creencias del aula ideal y de los comportamientos esperados de los estudiantes por parte de los profesores principiantes; así mismo, la falta de reconocimiento del contexto, que disminuye la asertividad en el manejo de situaciones que se enfrentan a diario en el aula. En estos casos el manejo de las emociones propias y de los estudiantes es crucial, un saber

que se logra gracias a la acumulación de vivencias y a la aplicación de estrategias de diferente índole.

La profesora María, relata que, en su primer año, laborando en colegio privado femenino tuvo un grupo de octavo grado al que llamó “el grupo pesadilla”, que presentó muchas dificultades que la llevaron a pensar que era una mala profesora. Sin embargo, la tranquilizó escuchar que otros profesores también se quejaban de esas estudiantes (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 9). María busco información con colegas sobre el comportamiento del grupo en otras clases (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 13). Para darse cuenta si el problema era personal o general, empleó diferentes estrategias de acercamiento y luego de varios meses empezó a sentir que sus clases eran menos “traumatizantes” (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 10). Reconoce que, acabando el año, puede decir con honestidad, que ese octavo fue el grupo que más le enseñó a ser profesora.

En esto coincide Afrodita quien señala que el manejo de “la disciplina es algo que se va aprendiendo con la experiencia, poco a poco se reconoce qué funciona con unos y qué con otros” (Afrodita, comunicación personal [E2], 2019, p. 8).

Swara, quien trabaja actualmente en escuela pública y ha tenido mayor tiempo laborando (y en diferentes contextos), considera que “administrar los comportamientos de los estudiantes en clase fue lo más difícil al empezar” (comunicación personal [E1], 2019, p. 10).

Otro problema es la evaluación de los aprendizajes, puesto que todas coinciden que, aun cuando conocen los principios de la evaluación formativa, es difícil llevar la teoría aprendida en la universidad a la práctica diaria en la escuela, donde predomina la evaluación de tipo sumativo. Cisternas (2016) establece que esa dificultad es común entre los profesores principiantes, quienes buscan encontrar un equilibrio entre ambas y responder a una concepción de evaluación más allá de la calificación, que les permita recoger evidencias sobre el proceso de aprendizaje, pero que se encuentran ante un dilema educativo, al que se adjuntan los estilos y ritmos de aprendizaje, así como las necesidades educativas que exigen adecuaciones curriculares, por supuesto también en las formas de evaluar y de comprender sus comportamientos, acorde a los diagnósticos y recomendaciones enviados por los especialistas.

Las mayores preocupaciones de las participantes en términos de evaluación se concentran en la construcción de criterios claros (María y Carolina), la distribución de actividades evaluativas en común acuerdo con los estudiantes (Helena) y según los niveles de desempeño y ritmos de

aprendizaje (Afrodita). También, la subjetividad que puede generar la evaluación no solo a nivel del profesorado sino desde la mirada de los padres de familia y de los estudiantes (Carolina, Afrodita y Swara).

Para Castro y Grajales (2014), “la evaluación es uno de los temas más complejos del quehacer educativo, porque en él intervienen factores institucionales, históricos, ideológicos, metodológicos, contextuales y personales, que determinan el proceso” (p. 144). De esta manera, no solo implica el uso de instrumentos y técnicas novedosos, sino que requiere de una reflexión, teniendo en cuenta el contexto en que se realiza. Por esta razón, es necesario que los profesores principiantes “sean participantes activos de las experiencias de formación, de manera que vayan desarrollando un pensamiento pedagógico autónomo y propio, en el cual dialoguen las aportaciones de la formación continua con las tareas relativas a su práctica docente” (Anguiano et al., 2019).

Las relaciones con los padres de familia se reportan como otro problema que puede evidenciarse de manera más acentuada en los contextos educativos privados, quizá porque empiezan a considerarse como clientes de los servicios educativos, enfrentándose en ocasiones al profesorado por no cumplir con lo demandado por los padres. Por ejemplo, Afrodita relata que la relación con los acudientes fue complicada porque creen que tienen derecho a exigir sobre la nota. “Como ellos pagan, creen que pagan para que los hijos se saquen un diez, si no es así, forman un alboroto” (Comunicación personal [E1], 2019, p. 12).

Por razones como esa, algunos profesores se sienten temerosos cuando deben llamar a los padres de familia para dar a conocer situaciones de indisciplina. Afrodita y Swara han enfrentado situaciones en las que los padres han manifestado no estar de acuerdo con sus estrategias de clase o con los procesos disciplinarios que se llevan a cabo, y que consideran son medidas injustas. Swara vivió en su primer año un conflicto con una mamá que, para la profesora, terminó afectando su continuidad laboral en un colegio privado.

Respecto de la gestión de aula y el manejo de situaciones conflictivas como parte de los problemas del profesor principiante, se hace referencia a la organización del trabajo en la clase y la intervención asertiva. María, Carolina y Helena consideran la gestión de aula como el desafío más grande, puesto que es una tarea docente muy compleja, que incluye la creación de un adecuado ambiente de aula, sanas relaciones interpersonales, uso de recursos, buen manejo del tiempo, tener

en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, sus edades y las características particulares de cada grupo.

María y Afrodita reconocen que han usado estrategias de aula que están enmarcadas en lo que se conoce como acciones punitivas (Vaello, 2003), por ejemplo, usar la nota como castigo o mandar a los estudiantes a hacer planas para controlar las situaciones conflictivas. Pese a que para las profesoras su perspectiva de enseñanza está sustentada en el constructivismo, las tensiones de aula y las decisiones sobre la marcha, las llevan a hacer efectivas sus creencias y representaciones personales sobre la enseñanza, por encima de sus saberes de la formación inicial. Esto concuerda con lo encontrado en el estudio de Flores (2009).

En este sentido, el concepto de la gestión consciente del aula, propuesto por Whitaker et al. (2018), es fundamental para ejercer la docencia. De esta manera, el profesor principiante puede identificar lo que está sucediendo en su clase para que pueda incidir en la creación de un ambiente de aprendizaje más favorable para todos. Por lo anterior, se hace necesario que los profesores identifiquen emociones, comportamientos y actitudes que se pueden generar en el aula, con los estudiantes y su entorno, partiendo del contexto específico de la escuela, para reconocer así posibles incidencias internas y externas que afectan el ambiente escolar.

Otro problema complejo corresponde a la sobrecarga laboral y exigencia de actividades extracurriculares, que se encuentra estrechamente relacionado con la falta de tiempo libre que declaran las profesoras principiantes, debido a que tienen una dedicación exclusiva y excesiva al trabajo. Así mismo, se encuentra asociado a la falta de tiempo para planear sus clases, al tener muchos grupos y múltiples responsabilidades, sin tiempo durante la jornada laboral para ocuparse de otras labores. Afirman que tampoco contaban con tiempo para sus asuntos personales ni para la familia, para cumplir con sus obligaciones laborales. Esto coincide con varios estudios que resaltan este hecho, como: La multiplicidad de tareas los abruma y dicen sentirse poco preparados para asumirlas y hacerlas bien (Contreras et al., 2013), La falta de habilidad para organizar el tiempo (Boerr, 2014), La falta de tiempo para enseñar (Ávalos et al., 2004) o Para responder a todas las exigencias de la enseñanza (Cisternas, 2016).

María destaca: “Tenía una gran carga. Al principio yo me quería enloquecer, estaba tratando de adecuarme a ser orientadora de grupo, a dar física y química en unos grados complicados y a dar biología [...] y llegaba un montón de tareas de la parte pastoral” (Comunicación personal [E1], 2019, p. 11). María compara ese inicio con su actual empleo y siente

que ahora, al disminuir el número de grupos y tener una asignación más concentrada, maneja menos planillas, puede hacer mejor seguimiento y el tiempo de planeación también se reduce. En el segundo empleo, consideraron que estaba empezando como profesora y en el primer año no le pidieron ser orientadora, mientras reconocía la dinámica institucional, una acción que contribuyó a su proceso de inserción profesional. (María, comunicación personal [E2], 2019).

Por su parte, Carolina relata que actualmente el trabajo ocupa el 80% de su tiempo diario, no solo porque la jornada es extensa sino porque llega a su casa a continuar con labores del colegio. “Llego a repasar temas, a calificar, a buscar videos, experimentos o recursos para explicar cierto tema... hasta los domingos uno sigue en función del colegio [...] Hubo días en los que yo llegaba a mi casa a saludar y a acostarme” (Comunicación personal [E2], 2019, p. 14).

Lo mismo dice Afrodita, quien manifiesta que tampoco tiene tiempo para su familia, ni para divertirse. Cuando estaba en el colegio privado, el trabajo era excesivo y el salario no correspondía a las múltiples tareas ni al tiempo invertido. Se sentía poco valorada, pues la remuneración era apenas el 52% del sueldo que corresponde a un licenciado, según el escalafón docente del MEN.

Para Muñoz (2013), la sobrecarga de actividades provoca en los profesores “una creciente sensación de perder el control sobre su tiempo. La tensión constante los desgasta y suelen aparecer algunos síntomas asociados al estrés, como: irritabilidad, daños en su salud mental, mal dormir y un progresivo cansancio”. Por su parte, Cornejo (2012) muestra en su investigación doctoral con profesores chilenos, un alto nivel de correlación entre bajos índices de bienestar docente y la presión de tiempo que sienten los profesores en su trabajo, en el que deben dedicar un 85% de su jornada laboral a tareas de enseñanza directa. Situación similar a lo que ocurre en Colombia. Resulta irónico que en las escuelas se inculque la importancia de la familia en el desarrollo emocional de todo ser humano, pero que los profesores, por sus múltiples tareas, tengan que descuidar a sus propias familias.

Helena y Swara, quienes estuvieron trabajando como profesoras normalistas y estudiando durante toda su formación inicial, tuvieron que enfrentar el problema del manejo del tiempo buscando equilibrar estas dos tareas titánicas: cumplir como profesoras y como estudiantes universitarias. En el caso de Helena el apoyo por parte de sus colegas fue fundamental para administrar los tiempos, especialmente los que corresponden a la clase. Ella considera que fue

aprendiendo de sus compañeros que llevaban dando clase dos o tres años en un mismo grado (comunicación personal [E3], 2019, p. 2).

La relación con los colegas puede convertirse en un problema para el profesor principiante cuando dicha relación no corresponde a un trabajo colaborativo, y el profesor novel termina realizando un trabajo en solitario. María, Swara y Afrodita manifiestan haber percibido poca escucha por parte de algunos directivos docentes. Las profesoras principiantes mencionan situaciones que les impidieron ingresar fácilmente en el engranaje del profesorado, así como otras que lo facilitaron.

María recuerda que en la sala de profesores recibió comentarios malintencionados por parte de algunos profesores antiguos cuando estaba pasando por una situación de crisis con una estudiante que la había ofendido. Sus compañeras principiantes, fueron las que la acompañaron. Aunque la profesora reconoce que su reacción fue un poco exagerada y tal vez, asociada a falta de madurez, esperaba que los profesores con más trayectoria comprendieran mejor su etapa de inserción.

Carolina manifiesta que no comparte ciertos comportamientos de profesores que tienen un acercamiento como amigos con los estudiantes, y rechaza el hecho de que algunos se acerquen al rector a dar quejas. La participante considera que la práctica pedagógica es muy importante en el acercamiento a la realidad educativa, razón por la cual, es indispensable contar con un profesor que haga un buen acompañamiento, que aconseje, recomiende y diga claramente las fallas que observa en el practicante, en su desempeño en el aula.

Afrodita da gran valor al apoyo y acompañamiento recibido por parte de sus compañeros de universidad que trabajaban desde antes en el colegio en el que empezó su inserción. De la misma manera, señala que aun cuando percibió un buen clima laboral, las múltiples funciones y reuniones no daban tiempo para establecer lazos de cercanía con todo el equipo de profesores; señala que en unos colegas se evidenciaba colaboración, pero que otros trabajaban de manera aislada. En su segundo empleo en la vereda, con una sola compañera de trabajo, la relación inicialmente era de alta dependencia puesto que la modalidad y formas de trabajo eran diferentes a las expectativas e imaginarios que traía. En este caso, la profesora colega fue su única guía; las dos se sentían aisladas de los demás profesores de la sede principal.

Swara percibió relaciones distantes con sus primeros compañeros de trabajo y lo atribuye a la diferencia de edades, puesto que cuando ella empezó como normalista tenía una diferencia de

edad que oscilaba entre los 20 y 30 años, respecto de sus colegas. Esto parece haber afectado la comunicación permanente con ellos y el intercambio de saberes. Luego encontró en su segundo empleo el ideal de clima laboral, con buenas relaciones entre profesores y con la parte directiva y administrativa. Sin embargo, un cambio de directivos generó desestabilización laboral y la llevó a cambiar su lugar de trabajo. En la tercera institución percibió un ambiente pesado y exigente, y sentía que era valorada únicamente como empleada. En su actual institución ha tratado de mantener relaciones saludables con todos; sin embargo, comenta que es difícil romper con esquemas y formas de trabajar en el caso de profesores que llevan mucho tiempo laborando y que no tienen mente abierta al cambio.

Se reconoce que, si la reflexión hace parte de la cultura institucional, será más sencillo que el profesor principiante pueda dar a conocer sus problemas, sin que haya menosprecio de sus necesidades y búsquedas, puesto que las angustias pueden bloquear el pensamiento. El principiante debe sentir que es importante reflexionar cuando hay dificultades y recorrer el camino con coherencia y transparencia. La reflexión sobre los problemas solo puede aprenderse con referencias constantes (Perrenoud, 2004) de lo vivido, lo cotidiano y lo compartido con otros que también experimentaron las mismas situaciones y sintieron las mismas emociones.

Por otro lado, “la adaptación rápida y sumisa a lo que dispone el establecimiento, la reproducción de prácticas que otros docentes de más experiencia recomiendan o la imitación directa de lo que observan en los colegas”, (Cisternas, 2016, p. 44). Son formas habituales que encuentra en su estudio con principiantes esta autora chilena, lo cual se puede evidenciar en algunas participantes que llevan más años en la labor docente.

Otro de los problemas comunes y relevantes que tuvieron María, Carolina y Afrodita fue el manejo de estudiantes con estilos de aprendizaje diferentes y en quienes era necesaria la inclusión escolar. Los profesores principiantes que llegan a laborar en la educación formal, sea de carácter público privado, esperan acompañamiento en la búsqueda de estrategias de apoyo desde la institución, particularmente de los docentes de apoyo, así como de los padres de familia y de los especialistas de la salud que acompañan a los estudiantes que presentan alguna situación particular. Deben recibir orientación sobre el currículo flexible, que los profesores deben ajustar, de acuerdo con las discapacidades; sobre el sistema de evaluación institucional que contemple la flexibilización en los diferentes casos; y sobre planes de atención educativa que se hayan realizado en años anteriores y sirvan de modelo de referencia, así como participación en programas de

formación permanente en relación con el manejo de estos estudiantes. Todo lo anterior basado en los planteamientos teóricos del MEN (2003; 2005; 2006; 2017).

Pero esa no es la realidad de las participantes. Las profesoras mencionaron como parte de sus problemas el manejo en el aula de estudiantes con discapacidad, la falta de acompañamiento por parte de padres de familia y la ausencia de orientaciones por parte de expertos en el tema. Además, ninguna menciona que recibió formación continua sobre el tema. Las participantes han tenido en el aula estudiantes con diagnósticos de TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad), TOD (trastorno oposicionista desafiante), autismo (trastorno del espectro autista – TEA-), o con otros diagnósticos. Una de ellas vivió una situación incómoda con una estudiante de otro grado con síndrome de Asperger (que corresponde a otra variante del TEA). También, reconocen que tienen otros estudiantes sin diagnóstico, pero con diversas necesidades educativas y, muy seguramente, discapacidades.

Las profesoras coinciden en la poca formación recibida durante el pregrado para manejar la discapacidad en el aula y para tener una mirada más integral de la inclusión. Carolina solo vio un curso en el cual aprendió sobre la clasificación y características principales de las discapacidades, pero no sobre estrategias para el trabajo en el aula: “Yo tengo ese conocimiento disciplinar, pero no tengo las estrategias y no sé cómo hacerlo. En el colegio hay muchos casos de estudiantes que presentan problemas de aprendizaje. [...] A mí se me dificulta mucho... y un solo curso durante la carrera no aporta lo suficiente” (Comunicación personal [E1], 2019, p. 9).

María también reconoce que en la licenciatura se ve muy poco sobre discapacidades e inclusión. “He tenido que buscar sobre el tema para tratar las niñas que, en el colegio, tienen necesidades de aprendizaje o que tienen TDAH, pues no sé cómo evaluarlas” (Comunicación personal [E1], p.4). Afroditá menciona que cuando empezó a laborar, no sabía cómo abordar esos casos: “A pesar de que me habían dado información en la Universidad, en uno de los cursos, fue un choque, no sabía cómo ponerla en práctica. Solo sabía que no debía hacer lo mismo con los niños con ese tipo de diagnósticos” (Comunicación personal [E1], p. 6).

Swara concluye que, acorde a su experiencia formativa y laboral, a los profesores les falta más formación respecto de la enseñanza de las ciencias naturales para estudiantes con necesidades especiales. Al respecto dice: “Es necesario aprender del tema, porque uno en la escuela se va a encontrar un estudiante sordo o ciego, y la ciencia es muy visual. Entonces ahí, ¿cómo abordar eso?” (Comunicación personal [E1], 2019, pp. 10-11).

La necesidad de fortalecer la inclusión educativa, desde los diferentes cursos de la formación inicial corresponde a una tarea de todos los formadores de maestros, para que desde su práctica de aula den a conocer estrategias que fomenten la inclusión en la enseñanza universitaria y la respectiva transposición a la escuela. De la misma manera, incluir en las prácticas tempranas la diversidad y la discapacidad como parte de las realidades educativas que se pueden encontrar en los diferentes ambientes formales y no formales. Según Calvo (2013), para contar con docentes formados para la inclusión educativa, se debe tener inmersión en prácticas pedagógicas y didácticas que potencien las capacidades de los maestros. De igual manera, se requiere de una formación pedagógica que lleve a al futuro maestro a concebir el currículo como un marco referencial que permita su contextualización. En la figura 19, se dan a conocer los problemas a los que se enfrentaron las profesoras principiantes, de acuerdo con los contextos escolares en los que se desarrollaron.

De otra parte, en el caso de las instituciones privadas urbanas, todas las profesoras destacan la dificultad del manejo del tiempo, como consecuencia de una gran carga laboral, que ellas consideran exceso de trabajo. También, aparecen las relaciones con los padres de familia, debido a las altas exigencias y expectativas que tienen los acudientes, en relación con la educación de sus hijos versus el pago que hacen por dicho servicio. María y Afrodita, también perciben poca confianza y credibilidad por parte de los padres hacia el profesor joven. Otro problema común en los colegios privados es la programación de actividades institucionales, sobre todo cuando se trata de comunidades religiosas o de colegios con enfoques particulares o de naturaleza bilingüe, que termina siendo una carga adicional.

En los colegios privados pequeños, María, Carolina, Afrodita y Swara relatan una baja remuneración recibida en función de las actividades desarrolladas, que aceptan con la intención de “ganar experiencia para su hoja de vida” o poder sobrellevar sus gastos al empezar como docentes. Además, está la inestabilidad laboral, puesto que en la mayoría de estos colegios solo hacen contratación durante diez u once meses del año y al finalizar cada año los profesores quedan a la espera de información respecto de su continuidad para el año siguiente. Esto conlleva tensiones para el profesor principiante, que es evaluado con la misma medida que el profesor con más experticia, y hace que en esos colegios haya a una alta rotación de personal docente.

Figura 19

Principales problemas de las profesoras principiantes de ciencias naturales en diferentes contextos escolares



En el contexto oficial urbano, Swara identifica como uno de los problemas las relaciones con los colegas, en especial cuando se trata de romper esquemas de trabajo y modos de hacer, particularmente con profesores antiguos que manifiestan resistencia al cambio. También, percibió muy poca inducción en la institución educativa donde fue nombrada: “No había como una orientación a seguir” (Comunicación personal [E2], 2019, p. 3). Otro problema que surge en este contexto y que afecta el desarrollo de las clases, según Swara, es la desescolarización que interrumpe la continuidad de los procesos académicos exigidos. Así mismo, reconoce la diferencia entre las problemáticas sociales que se presentan en los colegios oficiales en comparación con los colegios privados, que llevan a la generación de conflictos en el aula, asociados a la agresión física o a problemas que surgen desde la misma comunidad. Swara también identificó rivalidad entre las profesoras, especialmente en el equipo de primaria, que casi siempre se superan, pero que producen una colegialidad artificial.

En el contexto rural, Afrodita destaca como principal problema el aislamiento del profesor ante el resto de la comunidad educativa, lo cual lleva a la falta de socialización con otros colegas.

Asimismo, señaló que otros problemas en la vereda son la falta de recursos y la ausencia de servicios básicos, como agua y electricidad. Por otro lado, se enfrentó a una nueva modalidad para ella (Escuela Nueva) de la que conocía muy poco, por lo cual la planeación y la orientación de sus clases le exigió la interiorización de otros principios pedagógicos para la enseñanza en primaria. También se enfrentó al manejo de estudiantes con aparente discapacidad, que no contaban con diagnóstico y en el tiempo que ha laborado allí, nunca ha contado con apoyo de especialistas para el trabajo con dichos estudiantes, como si sucedió cuando trabajó en un colegio privado urbano.

Los profesores rurales tienen mayores problemas para el acceso a la formación continua. Afrodita desea continuar sus estudios de maestría, como las demás profesoras de este estudio, pero ha encontrado obstáculos para el acceso. Trabajando en la escuela rural es difícil su transporte hacia alguna sede universitaria. El problema se hace mayor por no contar con internet ni electricidad en la zona donde trabaja.

En el estudio se encontró una gran similitud de problemas en las profesoras de primaria y secundaria, en aspectos como la gestión en el aula, la inclusión escolar y las relaciones interpersonales. La evaluación de los aprendizajes es un asunto que parece inquietar a todas las participantes y del cual sienten que tienen mucho por aprender. Las dificultades en la gestión del tiempo y el exceso de trabajo de las profesoras de este estudio concuerdan con lo planteado por Marcelo (1999), cuando menciona que los principiantes deben cumplir con todas las tareas como los demás profesores experimentados, a pesar de estar aprendiendo a enseñar y a socializar, además de estar desarrollando su identidad profesional.

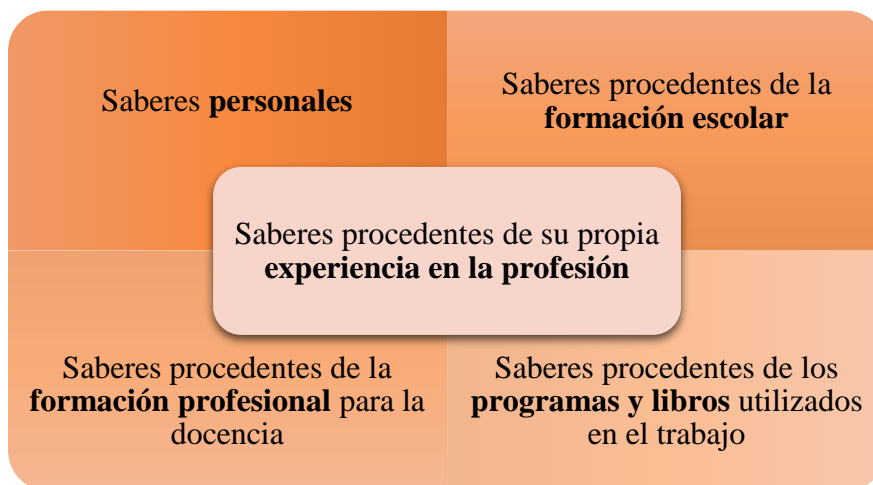
En la formación inicial y continuada se deben enseñar “principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Morin, 1999, p. 3). En ese sentido y desde las experiencias del grupo PiEnCias, se reconoce una gran ventaja en los profesores egresados que han participado de los procesos de acompañamiento en sus procesos de inserción profesional y valoran en gran medida sentirse escuchados sin ser juzgados, y saber que otros están viviendo problemas similares, además de la oportunidad de volver a la universidad (Jiménez, 2019).

5.3 Categoría saberes profesionales del docente

Los saberes profesionales y su desarrollo, como se ha venido diciendo, están asociados, “con sus fuentes y lugares de adquisición, así como con sus momentos y fases de construcción” (Tardif, 2004, p. 51). Son un conjunto de saberes que enriquecen la acción y decisión en el aula y en la escuela, y que evolucionan con el tiempo, con los cambios sociales, y con las transformaciones personales y profesionales. Las profesoras principiantes de este estudio han utilizado diferentes saberes en función de su labor y de las situaciones que han vivido en su inserción profesional docente, asumiendo el saber desde un enfoque “discursivo, argumentativo y de comunicación” (Tardif, 2004, p. 152).

Los saberes de las profesoras participantes están relacionados con sus historias de vida, con las experiencias personales y profesionales, y con las relaciones con los estudiantes, con los padres de familia y con los demás actores de la escuela. Así mismo, están enlazados con su formación escolar de todos los niveles y con la participación en grupos o en actividades extracurriculares. En general, tienen que ver con la socialización primaria, pre-profesional y profesional. Se evidencia la adquisición de saberes experienciales durante el ejercicio docente, desde las primeras prácticas laborales que orientan el quehacer de los profesores y contribuyen a la construcción de los rasgos de su identidad profesional.

En los siguientes apartados se presenta el análisis de resultados en relación con la caracterización de los saberes de las profesoras principiantes de ciencias naturales de este estudio, que se movilizan en el proceso de inserción profesional. Aunque es claro que los saberes profesionales están íntimamente relacionados, para efectos de su descripción y análisis, se han clasificado según las cinco fuentes de adquisición, de acuerdo con la tipología propuesta por Tardif (2004) (figura 20).

Figura 20*Tipos de Saberes del Docente según fuente de adquisición*

Nota. Fuente elaboración propia a partir de Tardif, 2004, p. 48.

5.3.1 Saberes personales

Estos saberes, que tienen como fuente de adquisición la familia, el ambiente de los primeros años de vida, las formas de relacionarse y el desarrollo personal, en su sentido más amplio, han permitido reconocer un conjunto de habilidades, actitudes e intenciones que los profesores integran en su realidad cotidiana y en su ejercicio docente, en algunas ocasiones de manera pragmática y exteriorizando juicios personales, apoyados en valores o normas sociales que contribuyen o no, a los fines pedagógicos. Para Bolívar (2006), “en la profesión docente, los dominios de la vida personal interactúan con la profesional” (p. 177).

Las primeras experiencias laborales ponen a prueba los conocimientos adquiridos en la universidad, pero de manera especial los saberes personales, puesto que la socialización en el colectivo profesional exige un razonamiento rápido y una actuación diaria que corresponden a estilos de personalidad y actitudes hacia la vida. Esta situación puede generar desconcierto, angustia e inestabilidad emocional en los profesores principiantes, que en ocasiones toman decisiones basadas en sus creencias e imitación de hechos vividos. Adicionalmente, deben “ganar autoridad” en el medio escolar, en el que se reconoce al aula, como un lugar con diferentes formas de poder. Es en esos primeros pasos que los profesores aprenden la difícil tarea de reconstruir y

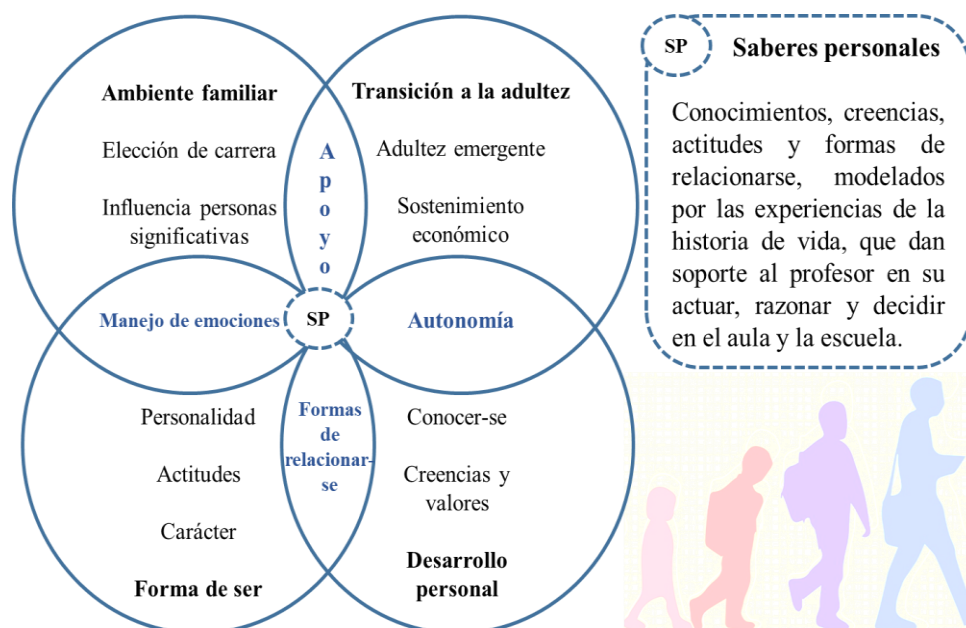
resignificar sus vínculos con los estudiantes. De esta manera los saberes personales toman protagonismo en el quehacer docente.

Los saberes personales son comprendidos como el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y formas de relacionarse, modelados por las experiencias de la historia de vida, que dan soporte al profesor en su actuar, sentir, razonar y decidir en el aula y en la escuela. Estos saberes se enriquecen del ambiente familiar que representa apoyo, que influye en la toma de decisiones respecto de la elección de la carrera, que contribuye en el aprendizaje del manejo de las emociones y formas de relacionarse, puesto que la familia participa en el desarrollo personal como ámbito natural de la educación.

El ambiente temprano familiar tiene gran influencia en el niño y en el adolescente, pero no deja de incidir en el adulto, especialmente, en el adulto emergente. Esa transición a la adultez viene asociada a la independencia económica y autonomía en la toma de decisiones personales, que corresponde al proceso de transformación íntima, mediante el cual el profesor desarrolla nuevos comportamientos y actitudes que le permiten mejorar como persona, y adquirir autonomía en el ámbito profesional, es así como en el maestro principiante va configurando su identidad profesional (figura 21).

Figura 21

Saberes personales del profesor



A continuación, se dan a conocer algunos sentidos y experiencias vividas por las profesoras que sobresalen al momento de tomar decisiones o de hacer razonamientos frente a comportamientos en la escuela, y que se asocian con los saberes personales.

5.3.1.1 Ambiente familiar: relaciones, experiencias y apoyo. Las participantes relatan en sus autobiografías que han estado acompañadas y apoyadas por sus familias. Resaltan sus figuras maternas por su vital importancia en el desarrollo personal; dos de ellas mencionan con frecuencia a sus figuras paternas e involucran las relaciones entre hermanos, como parte del asunto de aprender a convivir.

María vive con su abuela y con su mamá; Carolina vive con sus padres y con una hermana; Afrodita vivió sola durante la realización de su licenciatura y durante sus primeras experiencias laborales, pero actualmente vive con sus padres, hermanas y sobrinas; Helena vive con sus padres y con una hermana; y Swara vive independiente desde que inició su carrera profesional porque cambió de ciudad. María, Carolina y Helena han vivido todo el tiempo en la misma ciudad; Afrodita vive ahora en zona rural antioqueña; y Swara migró de un municipio de Antioquia a Medellín, dejando a su familia, al buscar formación profesional.

Las familias de las participantes han apoyado su decisión de ser profesoras, las animan cuando tienen experiencias frustrantes en el aula, les recuerdan que tienen grandes habilidades, les dan ánimo y consejos. Sin embargo, cuando las profesoras se refieren a otras personas más lejanas del núcleo familiar aparecen comentarios que ponen en tela de juicio sus decisiones, actuaciones y el reconocimiento social de la profesión.

A pesar de esto, las profesoras manifiestan darle mayor importancia a lo que piensan aquellas personas de mayor influencia en sus vidas, como es el caso de sus padres, empezando por la elección de la carrera docente, que se reconoce como un cambio en la subjetividad personal, en sus dimensiones cognitivas, afectivas y emocionales. Esta decisión supone un plan de vida, proyectarse hacia el futuro y al mundo del trabajo. Así mismo, implica el reconocimiento y la activación de necesidades, recursos generadores de expectativas y de autorrealización (Pidello et al., 2013).

Según Montero (2000), el proceso de elección de una carrera se ve afectado y configurado por variables de carácter personal y social, en cuyo medio de acción participan principalmente valores familiares, sociales, educativos y económicos. En este sentido, la autora señala que dicho

proceso implica una práctica social compleja, puesto que quienes deciden su carrera profesional lo hacen a partir de creencias o imágenes interiorizadas en espacios de socialización.

5.3.1.2 ¡Elijo ser profesora! En el caso de las participantes, incidieron como factores principales en su decisión de ser profesoras: la familia, profesores de la formación escolar, opciones del contexto y el gusto por las ciencias naturales. Se puede identificar que las opiniones, convicciones e interpretaciones de los padres, influyen en las actitudes de los hijos hacia la vida académica y la elección de carrera. Esa mediación en las decisiones profesionales, transmitida mediante discursos y ejemplos, se sustenta en aspectos claves que tienen en cuenta las profesoras participantes para escoger la docencia.

María ha contado con el apoyo de su abuela y de su mamá, en la decisión de ser profesora. En cambio, su tío le recomendaba administración de empresas, sus compañeras insistían que era una carrera muy difícil y le ponían de ejemplo, lo que ocurría en las clases del colegio. Sin embargo, María se mantuvo firme su decisión: “Era lo que yo quería. Me hablaban mucho del dinero, pero qué ganaba con estudiar otra cosa, pues, así eso diera plata, no me gustaba.” (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 2).

Carolina considera que lo que pudo haber influenciado en escoger su licenciatura era que le gustaban las ciencias naturales. De hecho, inicialmente quería estudiar microbiología. Pero comenta que su papá tuvo influencia en la decisión, al inscribirla en ese programa. Aunque fue por segunda opción, para tener la posibilidad de cambiar de carrera en los primeros semestres, aceptó para no quedarse en casa y permaneció en la licenciatura, porque encontró en la docencia una opción para brindar apoyo a los demás. Aun con dicha convicción, tuvo que luchar, en determinados momentos, con comentarios familiares que la hacían dudar de su elección, especialmente familiares que con sus preguntas la cuestionaban todo el tiempo sobre el trabajo desgastante con los niños, la actual problemática social de descomposición familiar y la remuneración salarial de los profesores en el país (Comunicación personal [E1], 2019). Carolina menciona que incluso una tía profesora le recomendó que cambiara de carrera. Adicionalmente, están los comentarios asociados a las condiciones en las que laboran los profesores cuando se trata de zonas rurales. Afirma que decidió quedarse en la docencia, porque “...me gusta mucho conversar con las personas, y si puedo brindarle a alguien, niño, niña o joven una ayuda, lo haré.

No solo conceptos y cosas disciplinares, porque eso lo pueden obtener por ellos mismos.” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.3).

Afrodita manifiesta que desde que era adolescente tenía como sueño ser docente de educación física, pero por la situación económica de la familia consideraba difícil poder acceder a la universidad, pero que pudo lograrlo por una beca recibida desde la gobernación y por el apoyo de sus padres, para el pago de estadía y alimentación. Agrega: “En mi casa me apoyaron, pero tenían miedo. Además, mucha gente me decía que esta era una profesión muy desagradecida, que esperara y buscara otra carrera”. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p.1).

Helena dice que siempre le ha gustado de la docencia. Se considera una líder, y aunque le llamó la atención la medicina y la matemática pura, sintió más inclinación por ser profesora. Ha contado con el apoyo de sus padres y de su hermana. De su familia, la única que fue profesora fue su abuela paterna, pero no la conoció. Relata que en casa se pusieron muy felices: “Mi papá se puso a llorar cuando salió el resultado porque mi hermana también pasó, ella se presentó a licenciatura en lengua castellana. Esa emoción de que las dos habíamos pasado fue un momento familiar muy importante”. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 3). Familiares más lejanos si decían que estudiara otra carrera más valorada, pero Helena tenía la convicción de que la docencia era lo suyo. “Les dije: esto es lo que yo quiero estudiar, yo creo que le vaya bien a uno en la carrera escogida depende de la actitud, de las ganas que uno le ponga. Entonces, los dejé con la boca callada”. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.4). Agrega que, con el tiempo, los que le decían que escogiera otra carrera se han dado cuenta de lo que ha significado para ella ser profesora y que, aun cuando fueron comentarios que no le gustaron, tampoco fueron trascendentales, puesto que lo que más le importaba era la opinión de sus padres (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.4).

Swara menciona que la mamá y la hermana fueron las personas que la motivaron hacia el camino de la docencia, por las posibilidades que consideraban que tendría en el contexto en donde vivían. "Cuando salí de once, hay que inscribirse para el programa Normalista Superior; mi mamá fue la que me hizo todas las vueltas. Me dijo que el estudio era lo único que me podía dar, y que esa es la posibilidad de estudio en ese momento”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 2). Aunque fue una decisión difícil, por el cambio de ciudad para iniciar su formación universitaria, dicho cambio la obligó a madurar rápidamente y a tomar decisiones importantes desde muy joven.

En el curso de una licenciatura muchos estudiantes deciden desertar, por razones que tienen que ver con la economía familiar, la poca identificación con la docencia o el bajo rendimiento académico. El apoyo económico para continuar estudios de educación superior en las participantes fue un asunto clave. Quizás por eso, todas trabajaron paralelo a su formación universitaria. Helena y Swara lo hicieron desde el primer semestre, por contar con el título de normalistas. Pero Swara respondía económicamente por todos sus gastos, y no tenía familia en Medellín, razón por la cual estuvo a punto de desertar:

Esa primera acomodación fue muy difícil, ese primer semestre fue muy crítico. Por la organización de los horarios solo pude tomar tres materias [...] Salía del colegio a las tres de la tarde [...] La hermana rectora, me dijo: “Ah, entonces va a ver qué es lo que va a hacer. Y yo sin trabajo no me podía quedar acá. (comunicación personal [E1], 2019, p.3)

De acuerdo con lo relatado por las participantes, se puede reconocer que la primera experiencia laboral está cargada de sentimientos y emociones que generan en el profesor dudas y frustraciones. Autores como Veenman (1984) consideran que es una etapa difícil, de “choque con la realidad”, período en el que se “sobrevive” (Imbernón, 1994). O lo describen como un “salto en el vacío” (Marcelo, 2010). Para las profesoras de este estudio, la familia se reconoce como un apoyo valioso en el acompañamiento que un profesor principiante necesita, pero ese acompañamiento no es del todo perfecto.

María manifiesta que en la casa se siente escuchada y que en su familia no le reprochan que haya escogido ser profesora, por el contrario, la animan recordándole su buena experiencia en la práctica pedagógica y sus cualidades como mujer inteligente. La mamá le aconseja: "Rodee a sus niñas del colegio en su círculo de amor. Usted sabe que muchas niñas son rebeldes porque son incomprendidas. A veces es como tratándose de vengar del mundo, porque tal vez tienen muchos problemas" (María, comunicación personal [E1], 2019, p.10). María considera que en su primera experiencia laboral aprendió sobre el manejo de sus emociones, dados los problemas que tuvo con su primer grupo difícil.

Así mismo, Afrodita recibió comentarios de apoyo de su familia. “Me dijeron que sabían que me pasarían cosas desagradables, pero que no me aburriera por eso. Le van a pasar en distintas ocasiones, pero usted sabe que eso de ser profesor es muy duro”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 13). Afrodita que se apoyó principalmente en sus padres, para mantener su motivación, y continuar en la docencia.

El apoyo de la familia para las profesoras principiantes fue clave en la decisión de continuar en la carrera docente. Todas manifiestan que en sus primeros días percibieron lo difícil que es la profesión. Y en la etapa de inserción surge una necesidad constante de ratificación sobre la decisión de haber escogido la carrera docente. Y, en esa reafirmación profesional, es importante la opinión de las personas que más las influyen. Imbernón (1994) considera que en los primeros años laborales se asumen y se consolidan la mayor parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado, que se nutre de aprendizajes informales, aislados y particulares; estos aprendizajes pueden generar cambios en la conducta, en las actitudes o en la personalidad del profesor principiante.

5.3.1.3 Transición a la adultez: proceso de madurez en el paso de estudiante a profesor. Las profesoras participantes tienen edades entre los 22 y 27 años. Según Arnett (2000), se encuentran en la etapa de adultez emergente (entre los 18 y 29 años). En este período se destacan cambios en la responsabilidad, autonomía en las decisiones e independencia económica (Fierro, 2009). También se asocia con el inicio de un trabajo en paralelo a los estudios superiores que, en muchas ocasiones, moldea las verdaderas aspiraciones.

Las participantes reconocen que en los últimos años han vivido experiencias que les han ayudado en su proceso de madurez, asociadas a esa transición de estudiantes a profesoras. María y Carolina reconocen significativos cambios durante esta etapa. Al respecto, dice María:

En el último año maduré mucho, *me maduraron*, porque yo siempre he sido muy consentida; siempre he vivido con mi abuela y he sido la niña consentida de ella. Entonces, llegar y enfrentarme al trabajo... Voy a ser la profesora, a llevar platica a la casa, a ser una mujer responsable, a madrugar, hay que hacer esto o aquello... eso es madurar. Además, pues yo estoy joven y muchos de mi edad no han empezado a trabajar. (Comunicación personal [E2], 2019, p.6)

Carolina manifiesta que son muchos cambios los que le aportó la carrera. “En el trato con mi familia, ellos ven el crecimiento, y uno mismo lo ve. Este tiempo para mí es muy valioso y agradezco haber tenido esa oportunidad de formación universitaria [...] *las cosas pasan por algo*. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 9)

La responsabilidad, la independencia y el cumplimiento de tareas como profesionales, hacen parte de esa transición o adultez emergente, y aunque solo Swara vive sola, todas las profesoras reconocen que los tiempos para compartir en familia se reducen, puesto que la docencia exige trabajo en la escuela y en casa. En ocasiones, como en el caso de Afrodita, la profesión docente obliga a los profesores noveles a alejarse de la familia, por los sitios de trabajo a los que deben ir.

Uno se vuelve más independiente, por estar metido en su trabajo, y se empieza a alejar un poquito de la familia porque uno es profesor 24/7. Y no era que mi jornada laboral terminara a las doce o una de la tarde, y dejara de ser profesora. No, me tocaba llegar a la casa a planear y a organizar lo del día siguiente. (Comunicación personal [E2], 2019, p.6)

A veces hay que alejarse de la familia, luchar por sus sueños y hacer lo que a uno le gusta. Yo doy gracias a Dios porque a pesar de que me alejé de ellos, estoy relativamente cerca, y puedo visitarlos de seguido. Pero sí es muy duro porque yo he sido muy apegada a mi familia, y a veces pienso que, si me sale un trabajo muy lejos, no quisiera irme, pues quiero seguir adelante con mi carrera y no me debe detener nada. Por otro lado, para qué ganarme un sueldo mejor que el que me estoy ganando, si no lo voy a poder disfrutar con mi familia, y yo por allá sola. (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p.6)

La realidad escolar muestra que en las aulas se ejercen relaciones de poder y para los profesores principiantes puede ser una cuestión de difícil manejo. Según, Hernández y Reyes (2011), en el aula, el maestro ejerce ese *saber-poder o poder-saber* cuándo moldea la conducta de sus estudiantes y estos no lo notan, por el tipo de discurso que maneja, que trae consigo múltiples intencionalidades e influencias ideológicas. El profesor principiante está aprendiendo a reconocer su contexto y a identificar las relaciones que puede establecer con sus estudiantes. Está probando formas y estrategias de ejercer autoridad. Esto se hace más difícil cuando el profesor inicia su trabajo con adolescentes y la diferencia de edad es poca (en algunos casos no superan los cinco años). Carolina manifiesta su dificultad en el manejo de estudiantes adolescentes y la importancia de la seguridad en su forma de hablar y de actuar, como adulta responsable en el aula:

No es fácil manejar adolescentes. Más porque uno salió de la adolescencia hace poquito. [...] Es como llegar a dar órdenes, Ese contraste se me ha complicado un poquito, sí, pero siento que he tenido la madurez necesaria. Por ejemplo, en la forma de expresarme, porque al principio me daba miedo de hablar, incluso al presentarme ante los estudiantes el primer

día de clases. Creo que he ganado madurez en el poco tiempo que llevo trabajando; he ganado seguridad, pero hay que trabajar en eso todos los días. (comunicación personal [E3], 2019, p.9)

Helena considera que su edad ha sido un punto a favor en las relaciones con los estudiantes, puesto que les tiene mucha paciencia y trata de ser jovial, como estrategia para acercarse y ganar su confianza. Sin embargo, reconoce que se deben establecer límites para que en el aula se reconozca su liderazgo:

Para abrirle los ojos a un estudiante y decirle: “Ya no más”, creo que se necesita mucho. Yo siempre he tratado de ser jovial, no sé si esa sea la palabra correcta. Lo que sé es que me acerco con amabilidad a los estudiantes, pero que ellos sepan que estamos en una clase, que yo soy la maestra, que soy la que lidero. Ah..., y que no me las sé todas. (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p.12)

Lo anterior corresponde a lo que mencionan Hernández y Reyes (2011) sobre el ideal de balanza equilibrada en las relaciones de poder, y que deben ejercer tanto el maestro como los alumnos. Swara relata que cuando empezó a trabajar como profesora normalista tenía 19 años y hasta la confundían con estudiantes de grado undécimo. Adicionalmente, la diferencia generacional hacía más compleja su relación con los otros profesores.

Cuando yo empecé decían: “¡Ay, la profe tan joven, tan niña!”. Y cuando en el colegio hacían actividades, las hermanas me confundían con una de once. Para mí fue difícil tener un dominio de grupo y encontrar las herramientas para llegar a las niñas, para ser escuchada y atendida. El choque emocional fue grande. Además, porque el grupo de compañeras eran señoras, muy señoras, que estaban acostumbradas compañeras serias. Y como era un colegio privado, todo era muy tradicional. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p.12)

Para Hernández y Reyes (2011) “la docencia está mediatizada por las exigencias socio-institucionales y pedagógicas, por las relaciones interpersonales entretejidas en la escuela y aula, y por la persona del enseñante; por tanto, es inevitable involucrar sentimientos, pues es una persona que enseña a otras” (p. 168). El asunto es saber hasta dónde el profesor debe dejarse influir por lo sentimental, para actuar congruente y justamente.

En ese sentido, los saberes personales provenientes de la familia y de las experiencias de vida le permiten al maestro novel integrar esas nuevas vivencias para reconstruir sus estructuras

personales en las formas de ser y de convivir en la realidad del aula y en la organización escolar, y orientar el sentido de desarrollo de su personalidad y de su identidad profesional.

Los profesores perciben su primera experiencia laboral como una etapa de supervivencia, porque se ven enfrentados al manejo de emociones y conflictos que tienen que ver con sus actitudes y con su personalidad; en general, con su forma de ser. Una de las profesoras participantes en el estudio reconoce que "...se aprende a ser profesora enseñando. Uno no sabe que es enfrentarse a un grupo, a ser profesor, hasta que no lo es, uno no madura como profesor hasta cuando no le han pasado ciertas cosas". (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 12).

5.3.1.4 Forma de ser: el manejo de las emociones. El profesor debuta en la docencia con su formación personal y profesional, aprende por ensayo y error, con sabores y sinsabores; pero la frustración puede aflorar al ver que la imagen idílica de la docencia con la que ingresó no corresponde a la realidad (Hernández y Reyes, 2011). De esta manera, la forma de ser del profesor, el manejo de emociones y conflictos, así como las formas de relación aprendidas a lo largo de su vida, inciden en ese proceso de aprender a ser profesor.

Para Gimeno (2011), un buen profesor es una persona que tiene una salud mental aceptable para tratar con personas en situaciones de riesgo personal, que tiene tolerancia al conflicto en relaciones interpersonales, que tiene seguridad en sí mismo para estar delante de un grupo humano. Después debe saber algo bien sabido y saber contarlo bien contado. (p. 16)

En este proceso de aprendizaje las profesoras participantes reconocen que sus rasgos de personalidad han sido relevantes en la forma como responden a las situaciones de aula. El temperamento y el carácter conforman el conjunto de rasgos que definen la manera de ser y de actuar de alguien, su personalidad. El carácter es educable, por lo que no debe identificarse siempre con algo innato o natural en la persona (Martínez, 2016). Por lo anterior, es importante la formación del carácter del profesor y fomentar determinadas cualidades adquiridas, para que su tarea educadora pueda desempeñarse en condiciones adecuadas, y logre los objetivos que la educación persigue.

María, Afrodita, Carolina y Helena destacan que en la formación de sus rasgos de personalidad tiene gran influencia su familia. María relaciona su sensibilidad con las características de su mamá, mientras que su carácter y su exigencia los relaciona con su abuela. Afrodita y Helena

dicen que gracias a sus familias aprendieron a comunicarse mejor, y a reconocer lo que ocurre en el otro, pero sin permitir abuso o maltrato.

María manifiesta:

Soy una persona muy consentida. Entonces, cuando tengo dificultades me da muy duro. Y si me da rabia, me dan ganas de llorar. No soy capaz de ocultar mis sentimientos; si yo me siento triste, feliz o con rabia, se me nota. La sensibilidad es por parte de mi mamá. En cambio, mi abuela es la persona más exigente y con más carácter del mundo, yo me he criado con ella. Y ella es muy decidida; a ella le cuento todo lo que me pasa, con ella me desahogo, y muchas veces me ha dicho que tengo que coger carácter. En mi familia y en el colegio donde estuve siempre ha estado mucho esa parte de conversación, de cómo acercarse al otro, y también saber por qué las personas actúan de determinada manera. (María, análisis de pipocas, 2019).

Helena expresa:

En mi relación con los demás, cuando algo no me gusta, cuando me molesta la forma como me contestan, necesito saber qué está pasando. Si hay algo más allá que yo no estoy identificando, necesito saber qué es. Hay ciertas cosas de la clase que uno no sabe por qué pasan y ante la dinámica de la clase uno se desespera y no hay tiempo para decidir oportunamente lo que debe hacer. (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p. 12)

Afrodita manifiesta que "en la casa se aprende todo". De sus padres aprendió valores de importancia para la labor docente, como por ejemplo la responsabilidad y la honestidad, que son muy importantes cuando va a calificar, pues eso la hace imparcial. Sus padres han sido modelos de imparcialidad: "¡que, si hay que reprender a uno, se reprende igual que al otro, y no de manera distinta con este porque este es el menor" (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 8).

María resalta la escucha como una habilidad indispensable para un profesor. Y dice que ella la aprendió en su casa. Agrega que se debe aprender a sobrellevar la autoridad con la confianza:

Yo creo que lo mejor que aprendí en mi casa fue a escuchar. A mis estudiantes debo escucharlas, porque si uno que es el profesor tiene momentos difíciles [...] Uno se entera de que hay niñas del colegio privado que, teniendo dinero para sus gastos, tienen poco amor. Muchas veces, las que las despachan para el colegio son las empleadas. Yo, por eso, las aconsejo, para que vean esa mano amiga, que hay una persona que las escucha, pero

que sepan que esa persona es autoridad. He aprendido a manejar esa doble función: maestra y consejera. (María, Análisis de pipocas, 2019)

La labor del profesor no se limita a la mediación con el conocimiento. El profesor es un referente para sus estudiantes, para lo bueno y para lo malo, como ejemplo de valores y de contravalores. Debe tener un perfil personal que le permita ejercer su trabajo con coherencia. Vale la pena recordar que el profesor principiante está aprendiendo a ser profesor, y que muchos de esos valores fueron aprendidos en sus familias, como el caso de Helena, quien aprendió de sus padres la responsabilidad, la exigencia, la organización, el respeto y la disciplina, los cuales, según ella, son aspectos que marcan la forma de ser del profesor.

Recuerdo que cuando estaba pequeña estudiaba mucho, realmente yo quería que siempre me fuera muy bien [...] era por esa misma responsabilidad con la que me han formado [...] Yo creo ser organizada... cuando yo tengo claro que es lo que tengo que hacer, siento al mismo tiempo que puedo organizar y tener más fluidez en las cosas. Todo en mi vida es así, todo es organizado [...] Eso me pasa en la vida académica, tengo cada ocho días mi libreta donde apunto qué tengo que hacer, en nivel de prioridades. También soy respetuosa... Si a mí me pasa algo, la otra persona no tiene por qué pagarlo. Creo que eso lo he aplicado mucho en el colegio. Cuando voy a una clase, esos estudiantes tienen que ver lo mejor de mí. [...] Lo otro es la exigencia conmigo misma para hacer un buen trabajo, para entregar bien las cosas. Si me tenía que trasnochar para hacer un taller de matemáticas, hasta que no me diera, no me acostaba. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, pp. 3-5)

Desde el primer día de clase los estudiantes analizan la personalidad, los mensajes verbales y gestuales del profesor. Tienen la esperanza de una relación positiva, o levantan la guardia para resistir con el menor daño posible (Esteve, 2006). Por tanto, la personalidad se convierte en un elemento esencial de apoyo al control que el profesor ejerce sobre los estudiantes, puesto que, si es capaz de imponerse a partir de lo que es como persona, consiguiendo que los estudiantes le respeten y hasta aprecien y quieran, ha vencido la más temible y dolorosa experiencia de su oficio. Al ser aceptado por los estudiantes puede avanzar con su colaboración (Tardif, 2004, p. 103).

Se distinguen tres componentes en la emoción: un componente neurofisiológico difícil de controlar (alteraciones en la respiración, secreciones hormonales, rubor); otro conductual que permite conocer el tipo de emoción (expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz); y un

tercero, cognitivo (los sentimientos). La vivencia consciente de las emociones entraña siempre un elemento subjetivo: la interpretación personal del sujeto sobre la situación que le hace emocionarse (Bisquerra, 2003, como se citó en Esteve, 2006).

De esta manera, los profesores que se inician en la enseñanza deben aprender a dominar las emociones con las que se enfrentan a sus estudiantes y con las que generan el clima de clase, para lo cual deben empezar por conocer sus formas de sentir, razonar y actuar de manera reflexiva delimitando su papel como profesional. Para Esteve (2006), ese es el principal problema de los profesores principiantes: “la dificultad de definir el propio papel profesional; o mejor, definir la propia identidad profesional; es decir, el papel que creemos que debemos asumir en nuestro trabajo profesional” (p. 95). La mayoría de los principiantes repite esquemas de actuación de otros profesores, sin preguntarse si estos son asertivos, “las actitudes básicas de los profesores, las ideas con las que se enfrentan a los alumnos rigen la creación del clima emocional del aula” (Esteve, 2006, p. 96). De esta manera, no existe un modelo universal de manejo de emociones en el aula, cada profesor debe definirla, de acuerdo con sus recursos personales y con cada situación y contexto.

5.3.1.5 Desarrollo personal. El desarrollo personal según Aron y Milicic (2004), es un concepto que se refiere a “la actualización de las potencialidades afectivas e intelectuales, así como al desarrollo de sus talentos específicos. Es un concepto integrador, que supone el conocimiento de la persona acerca de sí misma y de su unicidad” (p. 30). Incluye la proyección de metas y la formulación de objetivos coherentes con su sistema de valores. En este sentido, el desarrollo personal está íntimamente ligado al concepto de formación afectiva y de valores, así como al manejo de las emociones.

Por lo anterior, es importante dar espacios para el crecimiento personal de los profesores, que beneficien tanto a los estudiantes como a los mismos profesores, quienes requieren factores protectores de su salud mental. Salovey (1990) ha sugerido cinco áreas principales en el desarrollo social y emocional, en el contexto educativo, teniendo en cuenta las inteligencias personales de Gardner. Estas áreas incluyen: conocer las emociones propias y manejarlas; conocer la propia motivación; reconocer las emociones en los demás, que equivale a la empatía; y manejar las relaciones, como capacidad de adecuarse a las emociones de los demás.

Otro elemento muy importante en la inteligencia emocional es la capacidad de autocontrol emocional, que permite autorregular los impulsos y no estar a merced de las emociones. Según Aron y Milicic (2004), las personas con un buen autocontrol “pueden postergar la gratificación en función de sus metas, lo que les permite ser más eficaces y enfrentar mejor los desafíos y permanecer en la tarea a pesar de las dificultades, teniendo la constancia suficiente para terminar sus proyectos” (p. 5).

En las participantes de este estudio fue frecuente escuchar que sus primeras experiencias como profesoras fueron dramáticas y que sus dificultades no estuvieron asociadas a su formación profesional-disciplinar, sino al manejo de emociones, al autocontrol y su autorreconocimiento como profesoras. Señalan que aprendieron de los errores y que lograron permanecer, a pesar de las dificultades:

Uno aprende de los errores y de las cosas que le suceden [...] en el primer colegio fue una experiencia muy dramática, y me pude haber desanimado, pero me tuve que volver a levantar. Esos problemas ayudan a crecer y a ir resolviendo las cosas de maneras diferentes. Yo creo que este proceso es de crecer y de aprender durante toda la vida. [...] Uno aprende a manejar esas emociones y aprende a reaccionar. (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 9)

Pensé en renunciar. Pero todo pasa, y uno lo puede solucionar, además es la profesión que elegimos y vamos a hacer toda la vida, debemos encontrarle sentido y agrado [...] Le he aprendido al director que uno siempre debe adelantarse a los problemas, dialogar y tratar de llegar a una solución. (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 10)

Helena manifiesta que para aprender en aspectos relacionados con la docencia y con la formación personal es importante “estar muy abierto a saber recibir apoyo, dejarse orientar, porque cada institución tiene su ritmo, sus cosas, sus fortalezas, sus puntos por mejorar”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 12). Lo anterior como parte del proceso de reconocimiento del contexto, de adaptarse y de ser flexible.

Según Esteve (2006), el clima emocional del aula lo construye el profesor a partir de dos elementos básicos:

El primero es la identidad profesional con la que afronta la relación educativa; es decir, la definición personal que hace de su propio papel como profesor, y desde el cual enfoca las relaciones con sus alumnos con muy distintas actitudes y estrategias. Y el segundo, las

destrezas de interacción y comunicación con las que el profesor afronta la relación educativa. (p. 106)

Entonces, en estos casos se puede reconocer la manera como los saberes personales, asociados con el ambiente familiar, pueden influenciar en la elección de la carrera docente y aporta conocimientos en relación con el manejo de las emociones y las formas de relacionarse. La forma de ser de las maestras participantes se ha permeado de las experiencias de vida que moldean sus actitudes, su personalidad, y ayudan en la definición de un carácter que el profesor requiere en el aula a la hora de resolver situaciones conflictivas que, incluso, pueden estar en contra corriente de sus creencias. De la misma manera, se logró evidenciar cómo la edad de las maestras y su transición a la adultez se convierten en aspectos que afectan la autonomía profesional, sobre todo cuando se trata de establecer relaciones con los colegas y con los padres de familia, que en ocasiones ponen en duda el manejo de emociones y de la responsabilidad en el aula.

En la figura 22, se puede observar un resumen de los principales aspectos de los saberes personales identificados en las profesoras de este estudio, que relaciona sus historias de vida y ámbitos personales que se asocian a la profesión docente, y la importancia de dichos saberes en la cotidianidad, como soporte para sentir, razonar, decidir y actuar.

De otra parte, Bach (2017) menciona que los profesionales de la educación dan por sobreentendido que las emociones que se educan son las de los estudiantes, pero también el profesorado – y los adultos en general – deben seguir estructurando su crecimiento personal durante toda la vida. Por lo tanto, reflexionar sobre las emociones y sentimientos de los estudiantes permite a los profesores ponerse en contacto con sus propias emociones, detectar problemáticas personales, liberar tensiones, establecer otro tipo de diálogo entre adultos y estudiantes. De esta manera, es necesario promover más espacios para el aprendizaje del manejo de emociones en la formación inicial y permanente del profesorado. Para Bach (2017), “es un hecho constatable que los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman, que son aquellos por los que se sienten a su vez amados y reconocidos” (p.3). De allí, la importancia del aprendizaje en el manejo de emociones en el aula por parte de todos los profesores.

Se puede concluir que los saberes personales del profesor principiante confluyen en medio de las situaciones más críticas que viven los maestros en el aula y en la escuela, pero también en su entorno familiar y social. Algunos de ellos refuerzan su decisión en la carrera docente, otros consideran la posibilidad de desertar de la profesión, y la gran mayoría asume con madurez cada

experiencia para potencializar sus habilidades y su desarrollo profesional. De igual manera, reflexionan en torno de los aspectos que deben revisar para mejorar y de los que deben transformar a medida que aprenden a ser profesores. Los saberes personales son soporte para sentir, razonar, decidir y actuar en el aula y en la escuela.

Figura 22

Saberes personales asociados a la historia de vida y a la profesión docente

SABERES PERSONALES DOCENTES		
<p>Aspectos de la Historia de vida</p> <p>1. Ambiente familiar Figuras materna y paterna* Apoyo de hermanas (Afrodita, Helena y Swara) Socialización primaria* Situación económica difícil (Afrodita y Swara)</p> <p>2. Transición a la adultez Independencia económica (Afrodita y Swara) Toma de decisiones* Inteligencia emocional*</p> <p>3. Desarrollo personal* Servicio a la comunidad Potencialidades afectivas e intelectuales Gusto por la ciencia</p> <p>*Estos ítems aplican para todas las participantes</p>	<p>Ámbitos personales asociados a la profesión</p> <p>1. Formas de ser* Personalidad – carácter educable Actitudes y aptitudes Autonomía y adultez emergente Referentes y modelos (Padres y abuelas)</p> <p>2. Formas de relacionarse Manejo de emociones (María, Carolina, Afrodita y Helena) Vínculos afectivos y relaciones interpersonales* Relaciones de poder* Compromiso social*</p> <p>3. Elección de la carrera* Características personales Ambiente social Experiencias educativas Ámbito económico</p>	<p>LOS SABERES PERSONALES SON SOPORTE PARA:</p> <p>SENTIR</p> <p>RAZONAR</p> <p>DECIDIR</p> <p>ACTUAR</p> <p>En el aula y en la Escuela</p>

5.3.2 Saberes procedentes de la formación escolar

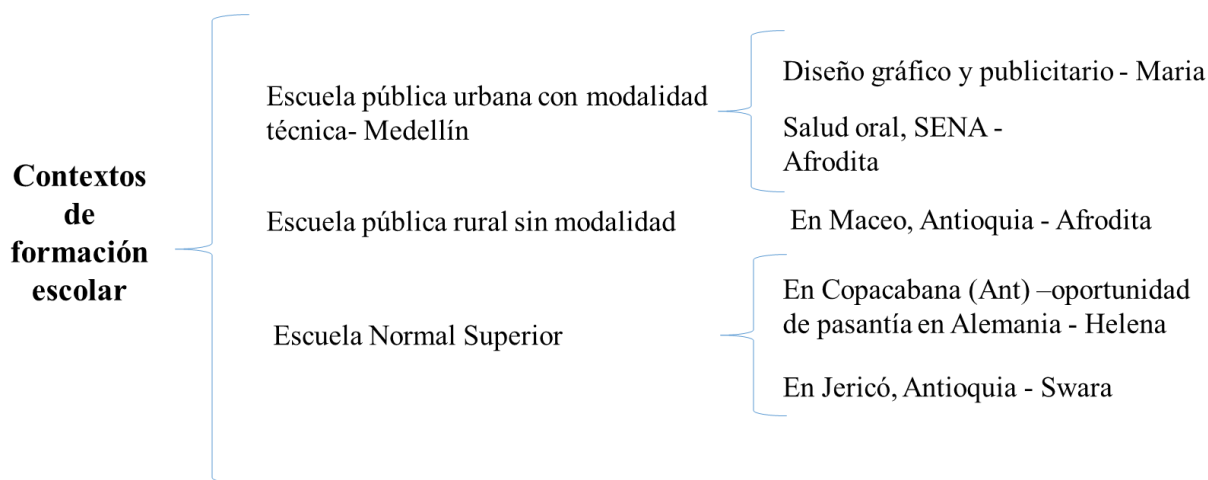
En esta subcategoría se tienen en cuenta aquellos saberes provenientes de las experiencias escolares, es decir, la educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Se incluye la formación que dan las Normales Superiores y la formación técnica en algunos colegios que cuentan con modalidades o convenios. Las profesoras principiantes fueron estudiantes de estos niveles entre 11 y 13 años. Según Tardif (2004), en esta etapa se adquieren creencias, representaciones y certezas sobre la práctica del oficio docente, así como las concepciones sobre estudiante y profesor.

En el grupo de participantes se pueden establecer tres escenarios en lo relacionado con los niveles de formación escolar: urbana con modalidad técnica, en zona rural sin modalidades y en escuela normal superior. María y Carolina estudiaron en zona urbana y sus instituciones tenían media técnica. María se graduó como bachiller técnico en diseño gráfico y publicitario. Carolina continuó su formación como técnica profesional en salud oral, en convenio con el Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA. Afrodita estudió en zona rural y se graduó como bachiller académico. Helena y Swara son normalistas superiores y culminaron el ciclo complementario, para la formación de maestros en los niveles de preescolar y de básica primaria. En el caso de Helena, su institución le brindó la oportunidad de hacer una pasantía internacional, experiencia que enriqueció su segunda lengua y su mirada hacia la docencia en ciencias naturales. En la figura 23, un resumen de los contextos de formación escolar de las participantes.

En todos los casos las profesoras reconocen sus escuelas como espacios de valiosos aprendizajes, aunque no todas tenían en sus planes de vida, en esa etapa, ser profesoras. Así mismo, en su formación escolar identifican profesores que marcan su trayectoria en la docencia, algunos por relacionarse con buenas experiencias en su ejercicio docente. Estas vivencias aportan en la construcción de la representación de profesoras que les gustaría ser.

Figura 23

Contextos de la formación escolar de las profesoras participantes



5.3.2.1 Profesores referentes en la docencia. Los profesores dejan su impronta en la vida personal y profesional de sus estudiantes, que es asociada a emociones y recuerdos. Para algunos,

los profesores constituyen modelos o referentes en sus vidas y los recuerdan con mucho aprecio, pero para otros, pueden ser las personas que los hostigaron o los enfrentaron a una situación incómoda en clase. En el caso de los que deciden convertirse en profesores, se encuentra que detrás de esa decisión personal suele estar al menos un maestro influyente.

Para las profesoras participantes, los profesores que hicieron parte de su formación escolar lograron incentivarlas hacia la docencia de manera no intencionada, pero sí, con un claro sentido de compromiso en la educación. Tal es el caso de María y de Afrodita, quienes escogieron ser profesoras por influencia de docentes de su colegio. María recuerda a su profesora de biología, con quien tuvo clases por tres años y fue quien la motivó a escoger el área de ciencias naturales. Dice que le gustaban mucho sus clases porque eran dinámicas y sentía que aprendía mucho. Además, reconoce en su profesora un gran carisma y amor por el conocimiento. En el caso de Afrodita, relata que su profesor de historia la motivaba a continuar sus estudios en la universidad. “Yo la veo a usted como una muy buena profesional y como una muy buena docente”, le decía ese profesor (Comunicación personal [E1], 2019, p. 2). Actualmente, son compañeros de trabajo y es quien está pendiente de las convocatorias docentes para mantenerla informada.

Helena y Swara recuerdan con agrado y admiración a sus profesoras de bachillerato, especialmente a las de la formación complementaria en la Normal. Helena tenía claridad en su decisión de continuar la carrera desde el colegio, pero no había definido el área de formación. Tuvo como grandes referentes a sus profesores de ciencias naturales y de matemáticas, pero fue la maestra que la recibió en la pasantía internacional en Alemania la que le ayudó a definir el área en la cual realizaría su formación profesional. Swara recuerda a su profesora de química, quien la motivaba para escoger esa área y le decía que ella era quien la reemplazaría. También, estuvo la coordinadora del programa de formación complementaria quien animaba a continuar en la profesión. (Comunicación personal [E1], 2019).

Lo antes descrito es contrario a lo que vivenció Carolina, quien considera que la edad de sus profesores pudo haber afectado las dinámicas de sus clases, pues no tuvo profesores jóvenes. Dice Carolina: “Yo pienso que de pronto ya estaban cansados, hacían todo monótono, como que no se preocupaban porque el estudiante se sintiera alegre y feliz. Afortunadamente pudo contrarrestar lo que había vivido en su formación escolar, en su formación universitaria” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p.3).

Según Lortie (1975), en muchas ocasiones los profesores reproducen papeles y rutinas institucionalizadas en la escuela; por tal razón, se hace necesario reconocer las relaciones entre las creencias e ideas en la enseñanza y las propias representaciones o acciones que se han repetido en el ejercicio docente. Para las participantes, algunas acciones son dignas de repetición, pero otras prefieren tenerlas como invitaciones al cambio que necesita la escuela.

5.3.2.2 Experiencias enriquecedoras que llevan a la repetición de acciones docentes.

Para Flores (2009), las experiencias vividas a lo largo de la escuela tienen gran influencia y constituyen un marco de referencia importante en la práctica profesional. Las profesoras participantes relatan la manera como han llevado a sus aulas de clase estrategias y acciones docentes que han tomado de sus maestros de referencia y que, ahora, hacen parte de sus hábitos y ritmos de clase.

En el caso de María, recuerda actitudes y estrategias de aula, que observó en su profesora de biología, que ella utiliza ahora, como: tratar de vincular la cotidianidad en sus explicaciones, auto preguntarse y responderse, creando un monólogo que las estudiantes siguen durante la clase, buscar que solo tomen apuntes de los contenidos importantes, evitando hacer dictados y como modo de preparación a la vida universitaria. Manifiesta “las experiencias positivas de mis maestros casi todas se relacionan con los de ciencias naturales, por eso es por lo que yo creo que elegí las ciencias” (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 7). También, recuerda a su profesora de grado séptimo quien tenía habilidades excepcionales con el dibujo: “Me encantaba porque ella llegaba y nos hacía todos esos dibujos, los hacía en el tablero y nos explicaba todo. Yo me emocionaba pintando animalitos. Todo eso me encantaba y yo casi que explico es con dibujitos” (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 7).

Afrodita recuerda a varios de sus profesores, entre ellos los de primaria y algunos de secundaria. De una de sus profesoras recuerda y busca llevar a su quehacer docente la calma y el interés que ella demostraba por la búsqueda del beneficio de los estudiantes, sin perder la exigencia. No es como muchos pueden creer: “¡Ah, es que esa profesora es buena porque con ella no se hace nada o porque los deja recochar en clase!”. Esa profesora establecía una buena relación con los estudiantes, pero, al mismo tiempo, ejercía la autoridad y exigía los trabajos que se debían hacer. No era que porque a los niños no les gustaba escribir entonces no nos ponía a escribir, para que estuviéramos contentos con ella. (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 8).

Del profesor de física, Afrodita recuerda que sus clases eran muy divertidas y que relacionaba todo con el contexto. Eso permitía que se comprendieran con facilidad los temas. Afrodita reconoce que le falta para llegar a ser como su profesor, pero dice que establece relaciones que le ayuden al estudiante a comprender las temáticas desde lo cotidiano.

También valora lo aprendido con uno de sus profesores de matemáticas, a quien asocia con la disciplina, teniendo como base los comportamientos que exigía durante el desarrollo de sus clases. "Uno cree que la postura del estudiante no influye. El profesor decía que nos teníamos que sentar derecho, pero ¿por qué? Pues por la concentración. También, que el uniforme debía estar bien organizado, por respeto; y que el salón tenía que estar limpio". (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 9). De su profesor de física dice que es un referente y que siente gratitud por él, por la flexibilidad que demostraba en la enseñanza y por su exigencia. Me gustaría ser así, todavía me falta mucho, pero ahí vamos" (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 11).

Para Helena, su profesora de ciencias naturales la llevó a reflexionar sobre la importancia de llevar un ritmo que permitiera que todos comprendieran, pero manejando los tiempos de la clase y de la institución. Y de su profesor de matemáticas, admira su exigencia y la claridad en las explicaciones, logrando alcanzar un alto nivel de complejidad, pero respetando las diferentes capacidades en el estudiantado. Para ella, esas dos experiencias fueron básicas en su constitución como profesora. "Esas dos experiencias me marcaron mucho. Yo siempre busco las palabras, no quitarle como el valor a lo científico, pero si busco palabras sencillas y claras para que los estudiantes puedan acercarse y comprenderlas". (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 6).

A Swara la enriqueció mucho la experiencia que tuvo durante su formación complementaria. Manifiesta que abrió puertas en su ejercicio docente cuando trabajó en la coordinación de convivencia (siendo estudiante del ciclo complementario). "Tenía mucha cercanía con los procesos, debía organizar muchas cosas, el horario, eventos, actos cívicos o cubrir a las profesoras que faltaban". (Comunicación personal [E1], 2019, p. 3).

Swara adiciona que la formación que recibió en la Normal Superior en lo pedagógico fue muy enriquecedora porque las personas que estaban a cargo eran muy comprometidas y responsables con ese programa. Entonces, considera que esa formación, previa a su carrera universitaria, la fortaleció y le brindó las bases para ser profesora. Le permitió ganar madurez, en el sentido de estar más ubicada en lo que quería ser como docente y lo que aspiraba alcanzar. Swara sigue ejerciendo como docente de primaria y aún recuerda mucho de lo aprendido en la

Normal, y sigue las estrategias que le enseñaron sus profesores, como el trabajo colaborativo que veía reflejado especialmente en su profesora de química. (Comunicación personal [E3], 2019).

Estas experiencias descritas por las profesoras dan a conocer lo descrito por Vaillant y Marcelo (2015) respecto a las creencias acerca de la enseñanza, con imágenes idealizadas del buen profesor, imágenes de sí mismos como maestros y como estudiantes, que generalmente permanecen inalteradas y que los acompañan en sus prácticas como maestros. De allí, la relevancia de reconocer en la historia de vida de los profesores, los maestros que han dejado huella en sus trayectorias y en su forma de enseñar (Lessard y Tardif, 1996).

En los casos de las profesoras participantes se identifican características de los profesores que son sus referentes como profesionales comprometidos, rigurosos, disciplinados, capaces de comprender y de relacionar el contexto de los estudiantes con su área o asignatura, con habilidades docentes que les permitían ser buenos enseñando, y relacionándose bien con sus estudiantes. También valoran las oportunidades que les brindaron los centros educativos y que les permitieron aumentar su confianza y autonomía.

5.3.2.3 Experiencias que invitan a la no repetición: se necesita un cambio en la escuela.

Las profesoras principiantes reconocen que la mayoría de los profesores dejaron una buena imagen de profesor en sus trayectorias como estudiantes en edad escolar, pero que se encontraron con docentes que ellas no quisieran imitar. Dice Carolina: "Lo que vi en la escuela, es lo que no quiero hacer". (Comunicación personal [E1], 2019, p.3). De esta manera se presentan situaciones que invitan a la no repetición de estas acciones docentes.

María tuvo un profesor de química que le caía mal porque no se movía del tablero cuando explicaba, ni de la silla si había dejado un taller. Ella, por el contrario, considera que en la escuela eso debe cambiar. Desde su experiencia como profesora, relata:

Yo trato de no hacer eso. Cuando estoy explicando yo me muevo por todas las filas, me devuelvo, las niñas dicen que yo si bailo. En cambio, ese profesor mientras hacíamos un taller, él era por allá sentado en su puesto, haciendo lo suyo. ¡Yo no!, si estoy haciendo un taller, les pregunto cómo van, qué no han entendido [...] les voy revisando y les voy diciendo: ¡pilas! ¿qué es esto? (María, comunicación personal [E2], 2019, p. 7)

También tuvo un profesor de sociales al que, según ella, todos *le cogían la clase de ¡guachafita!* Reconoce que se portaban mal. "Apagábamos la luz y le decíamos: *profe, se fue la*

luz y salíamos corriendo, lo dibujábamos en el tablero, nos ponía a hacer un taller y no lo hacíamos” (María, comunicación personal [E3], 2019, p.6). Ahora, desde su actual rol considera que el profesor no se hacía respetar, no tenía mando, no era exigente, tampoco motivaba. Por eso, en sus clases María está pendiente de sus estudiantes y evita realizar otras actividades que no correspondan a la clase. “Si ellas están haciendo un trabajo, yo no soy la profe que me pongo a calificar. De ese profesor no me gustaban las clases, entonces uno no repite esas acciones”. (María, comunicación personal [E3], 2019, p.6).

María también recuerda estar en clases de profesores que se notaba que no preparaban las clases. Ella es rigurosa en su trabajo, especialmente en su planeación, y evita en las clases diálogos de aspectos personales o de temas que no correspondan a la clase. Agrega que no da a conocer información de su vida privada a sus estudiantes:

Yo viví la experiencia con profesores que no planeaban la clase, había una profesora que nos contaba historias de la vida de ella, como si en el examen nos fuera a hacer preguntas sobre su vida, y uno todo aburrido porque la verdad no contaba nada interesante. Yo no hago eso. A veces por sabotearle a uno la clase o por gastar tiempo preguntan: “¿Profe, y usted tiene novio?” Yo les respondo: “Eso no les va a salir en el examen”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 7)

Afrodita reconoce que tener un mal profesor de sociales en el colegio afectó su primera experiencia como profesora, puesto que a ella le asignaron esa área y no contaba ni siquiera con las bases para enseñar en primaria, entonces tuvo que suplir esas falencias estudiando por su cuenta, siguiendo un libro guía y apoyándose en un colega, ya que, en su formación universitaria, el énfasis era en ciencias naturales.

Enseñar sociales al principio fue muy duro porque yo nunca tuve un buen profesor, lo que me ponían a hacer era resumir la constitución y a marcar mapas. Vine a tener un buen profesor a finales de once. Sabía que tenía esa falencia, así que tuve que buscar información por mi cuenta. Seguí el libro guía y me apoyé en un colega que me ayudaba cuando no entendía algún contenido [...] Ahora creo que lo hago bien. (Afrodita, comunicación personal [E2], 2019, p. 6)

De esta manera, se reconoce lo que plantea Tardif (2004) sobre la contribución que tienen las experiencias escolares y las relaciones determinantes con los docentes en la construcción de la identidad profesional. Se evidencia cómo las profesoras evitan repetir comportamientos de

profesores que las marcaron de forma negativa en su vida como estudiantes de colegio, especialmente por su poco rigor en los procesos de enseñanza, como, por ejemplo: no planear clase, bajo interés por hacer seguimiento a sus estudiantes, involucrar información de su vida personal en las clases, falta de autoridad y no utilizar estrategias metodológicas que incentivaran el interés por el área de conocimiento. En la figura 24 se resumen las características que marcaron a las profesoras participantes y la manera como las ha influenciado.

Figura 24

Características de profesores de la formación escolar que influenciaron a las participantes

PROFESORES DE ESCUELA QUE MARCARON LA TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<p>Características de profesores buenos referentes de la vida escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su forma de ser: calmada (Afrodita), amable, sonriente, compromiso, carisma (Maria), buen manejo de situaciones, exigencia y disciplina (Maria y Afrodita). - Sus clases: divertidas (Afrodita), dinámicas (Maria), buen ritmo - todos aprenden (Helena), contextualizadas (Maria, Afrodita). - Sus objetivos: beneficiar a todo el estudiantado, generar amor por el conocimiento (todas), preparar a la vida universitaria (Maria). - Sus habilidades: para dibujar, estrategias flexibles, claridad en sus explicaciones (Maria, Afrodita). 	<p>Características de profesores para no imitar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su forma de ser: se mostraba cansado como prejubilado, no se hacía respetar, poca exigencia (Carolina). - Sus clases: monótonas, con mal comportamiento por parte de estudiantes, sin planeación, no se aprendía (Maria), hacer resúmenes y mapas (Afrodita). - Sus actuaciones: no se movía de clase, poco control del grupo, contaban historias personales para no dar clase (Maria). 	<p>INFLUENCIARON A LAS PROFESORAS EN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elección de carrera (Maria, Afrodita, Helena y Swara) - Elección de área de formación: Ciencias Naturales (Maria, Swara) - Construcción de identidad profesional* - Rutinas y estrategias aplicadas en sus clases : Preguntar y responder, tipo monólogo (Maria) Actitudes hacia los estudiantes* Formas de relacionamiento* No dictar, sólo tomar apuntes (Maria) Explicar mediante dibujos (Maria) Moverse entre las filas (Maria) Estar pendiente de los estudiantes en clase – taller (Maria) Uso de libro guía en área de Sociales (Afrodita) <p>*Estos ítems aplican para todas las participantes</p>

Los saberes provenientes de la formación escolar de las profesoras participantes en este estudio permiten destacar la importancia de fomentar la reflexión en torno de las experiencias vividas en la escuela, que han estructurado de manera inconsciente creencias y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en particular de las ciencias naturales, sobre la imagen del docente y sobre las relaciones interpersonales con los integrantes de la comunidad educativa.

5.3.3 Saberes procedentes de la formación profesional

La formación profesional de las participantes se realizó en el mismo programa de pregrado de la Universidad de Antioquia, la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LEBCN). Cuatro de las profesoras estudiaron su carrera de forma presencial en el campus central de Medellín y una de ellas, Afrodita, en modalidad semipresencial durante los fines de semana, en la seccional Magdalena Medio. Respecto de la duración de la carrera profesional, está estructurada en diez semestres (5 años). El programa de esta licenciatura está distribuido en tres campos de conceptualización: pedagógico, didáctico y científico o disciplinar.

Los cursos están distribuidos en tres ciclos o espacios de trabajo académico organizados bajo una intencionalidad formativa, que van incrementando de manera progresiva sus niveles de complejidad conceptual y de desarrollo de competencias para el ejercicio de la profesión. El primer ciclo, de fundamentación, abarca los primeros cinco semestres. Se caracteriza por un mayor énfasis en la formación científica, como condición previa para la reflexión pedagógica y didáctica de las ciencias. El segundo ciclo es el de profundización, de naturaleza interdisciplinaria para integrar y contextualizar los saberes construidos. Y el ciclo de énfasis busca consolidar las competencias que dan identidad al docente como educador en ciencias (Documento Maestro, 2010).

En esta subcategoría se presentará en primer lugar, la apreciación global que hacen las profesoras respecto a su formación universitaria, aportes y transformaciones. En segundo lugar, se da a conocer la mirada de las participantes respecto de cada campo de formación. En tercer lugar, se destaca la influencia de algunos profesores que marcaron el camino de su formación como maestras de ciencias naturales. También se mencionan las experiencias valiosas de tipo extracurricular, que aportaron a la formación integral, y que hacen parte de la vida universitaria.

5.3.3.1 Formación inicial en la licenciatura: saberes profesionales, aportes y transformaciones. De forma general, se encontró que la evaluación que las participantes hacen al programa es positiva, reconociendo campos de formación con mejor valoración que otros, cuando se trata de la aplicación de dichos saberes al ámbito laboral, así como en relación con los aportes en su desarrollo personal.

La práctica pedagógica fue bien valorada, pero consideran que no es suficiente en términos de tiempo de inmersión en la escuela, para reconocer más a fondo las dinámicas de la cotidianidad escolar. También consideran que los aportes a nivel disciplinar permitieron la adquisición de saberes teóricos, con mucha profundidad, pero en ocasiones con poco “aterrizaje” al campo educativo en el que se desenvuelven. Otros aspectos que destacan las participantes están asociados al cambio personal y al crecimiento profesional, además de la responsabilidad social como sujetos y ciudadanos de los ámbitos local y global. Al respecto las profesoras mencionan: “La licenciatura, me ha aportado, tanto a nivel de aprendizajes como en el trato con las personas, la forma de hablar, cambios con uno mismo. Le perdí mucho el miedo a hablar en público” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 8). “Aprendí a reconocermelo como un ser responsable del mundo, ya que en la enseñanza de las ciencias, tenemos el reto de enseñarles a los demás a ser responsables, a considerarse una parte del mundo y a cuidar lo que tenemos” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 9).

Para Tardif (2004), “el saber profesional encierra también aspectos psicológicos y psicosociológicos, dado que exige cierto conocimiento de sí mismo y un reconocimiento de los demás, que le permitan sentirse integrado” (p. 73). Este saber lleva consigo una dimensión crítica que genera la transición en la vida del profesor principiante y surge a partir del análisis que hace al poner en paralelo los saberes adquiridos en la vida universitaria y los que requiere en la vida laboral, generando a su vez transformaciones desde lo que vive en el aula, siendo el actor principal de su carrera.

Respecto de su formación inicial, las participantes reconocen, además del nivel conceptual en relación con los contenidos disciplinares, el fortalecimiento de habilidades comunicativas, habilidades para la docencia y para la investigación educativa:

Pude reforzar la escritura, la lectura; considero que ese es un proceso que nunca acaba [...]

En la parte de investigación aprendimos mucho, aunque fue solo por el trabajo de grado, faltó ver durante la carrera [...] Lo que vimos en las prácticas pedagógicas sobre manejo de grupo y cómo controlar una situación difícil fue importante. Todo me ha servido mucho para ejercer en este momento. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 5)

Imbernón (1994) resalta que es necesaria una formación que “proporcione conocimiento y genere una actitud que conduzca a valorar la actualización permanente, en función de los cambios que se producen, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, análisis, reflexión, y a

construir un estilo investigativo” (p. 51). En este sentido, la licenciatura parece haber dotado de conocimientos en los campos de formación establecidos que llevan a asumir la tarea de la docencia como una profesión que requiere actualización permanente; sin embargo, según las participantes faltó mayor integración de ejercicios de investigación.

Las principiantes también destacaron los cursos interdisciplinarios que les ayudan a entretener los saberes profesionales, tal es el caso de un curso de tecnologías de la información y la comunicación – TIC-, que posibilita “trabajar temas de ciencias, que uno ve a veces muy complejos, a partir de las tecnologías, de aplicaciones, de laboratorios virtuales, de todos estos elementos y herramientas” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 9).

Las profesoras manifestaron satisfacción con su proceso formativo y un gran sentido de pertenencia con el programa y la Universidad. Swara expresa su sentimiento de orgullo y de gratitud hacia la licenciatura. Al respecto, dice: “Me doy cuenta de que es muy amplia, me siento muy satisfecha de la elección que hice, de haber cursado esta licenciatura que amplía el camino para futuras formaciones. Eso que me queda como reto”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 9).

A las profesoras se les pidió que dieran una valoración a cada campo de formación, en una escala de 1 a 10, siendo 10 la valoración más alta, y que hicieran observaciones a cada uno de los campos. Como puede observarse en la tabla 11, el campo pedagógico y didáctico fue bien valorado, con puntajes por encima de 8. Algunas participantes consideran que falta mayor acercamiento de la teoría a la práctica, a lo que se vive en el aula, especialmente refiriéndose al campo pedagógico. En este sentido, Imbernón (1994) plantea que se hace necesario en los programas de formación de maestros, promover discusiones de temas, confrontando nociones y realidades educativas, para hacer análisis pedagógico que lleve a replantear los conceptos aprendidos a la luz de temas actuales.

En cuanto al campo didáctico, consideran que el número de cursos que se ofrece son insuficientes para comprender lo que implica la planeación, evaluación y gestión de aula. Aunque la práctica pedagógica es del campo didáctico, fue evaluada de manera independiente, encontrándose que tiene la mejor valoración. Las participantes resaltan la importancia de dicho acercamiento al mundo educativo real en el que se va a desenvolver la mayoría de los egresados. También resaltan el valioso apoyo por parte de los asesores (profesores que acompañan el proceso

desde la Universidad) y de los cooperadores (profesores que acompañan el proceso en la institución de práctica).

El campo disciplinar es considerado fortaleza, pero apuntan que podrían ser cursos que tengan en cuenta la naturaleza del programa y piden que se haga más énfasis en los procesos de enseñanza de la ciencia. Al respecto, Imbernón (1994) propone que se lleven a cabo experiencias interdisciplinarias que permitan la integración de conocimientos y procedimientos de diferentes disciplinas con una visión psicopedagógica. Así mismo, en la formación inicial se requiere incluir estrategias metodológicas, recursos y materiales desde los cursos disciplinares para que resulten funcionales, de manera, que permitan atender a la diversidad que se presenta en las aulas y faciliten el desarrollo de la investigación escolar.

Tabla 11

Valoración y observaciones de las profesoras participantes en relación a los campos de formación en la LEBCN de la UdeA

Participante	Campo Pedagógico	Campo Didáctico	Práctica Pedagógica	Campo Disciplinar
María	9, pensé que no eran tan importante, pero ejerciendo se ve la trascendencia. Ayuda a tener una posición frente al conocimiento.	10, permite saber cómo organizar una clase, sus etapas, los saberes previos y que los confronten. Y la evaluación formativa.	9, es un muy buen acercamiento, porque uno aprende mucho, se enfrenta a un grupo, pero es diferente al ejercicio docente.	10, estamos muy bien. Uno tiene que tener unos conocimientos, para poder ir a enseñar esa cultura científica.
Carolina	6, muchos conceptos y pedagogos, pero no traen cosas actuales, en el contexto colombiano. Falta el componente vivencial.	7, muy pocos cursos. Y uno planeaba mini clases con los mismos compañeros, que ya sabían las respuestas. Muchas herramientas.	9, mucho apoyo en el centro de práctica. La cooperadora excelente, igual los asesores. En mi labor retomo a mi cooperadora.	8, el componente está bien, pero los profesores pueden enfocar de una forma didáctica, no solamente los de las clases de didáctica.
Afrodita	9, necesitamos ese saber pedagógico y creo que durante toda la carrera lo tuvimos, pero fue en la práctica donde los aplicamos.	5, siempre el mismo profesor y hablamos de una unidad didáctica, nos explicaba cómo hacerla, pero todo muy tradicional.	9, la práctica que yo realicé me pareció muy buena y siento que aprendí mucho.	9, nos faltó más el acercamiento con los laboratorios, vimos muchas materias, tuvimos profesores muy buenos.

Participante	Campo Pedagógico	Campo Didáctico	Práctica Pedagógica	Campo Disciplinar
Helena	10 , trabajando se comparte con otros docentes que no tienen esa formación y es necesaria. Si no se tiene ese acercamiento está incompleto como profe.	10 , tenemos muchas herramientas. Se pueden favorecer con más profundidad el manejo de grupo o de situaciones cotidianas dentro del aula de clase.	10 , profes cooperadores súper pendientes, pero la práctica es por un año, una vez a la semana, y no es suficiente para estar con un grupo y conocerlo.	10 , en lo disciplinar, desde la biología, química, física, también vamos muy bien. Faltan cosas, pero creo que uno va avanzando y las aprende.
Swara	7 , en la línea de pedagogía que hay dentro de la carrera hay mucha falencia.	9 , los profes abarcaron mucho en poco espacio y los contenidos podían ser trabajados con mayor profundidad.	9 , pertinente, la práctica pedagógica la pude desarrollar en el lugar donde trabajo y todo el contenido que se trabajó se pudo implementar.	8 , mostrarnos los contenidos con un proceso de enseñanza, y que uno pueda entender y defenderse con todos esos temas.

Nota. Las valoraciones fueron dadas en una escala de 1 a 10.

Respecto de los cursos electivos que ofrece el programa, las participantes tienen diversas percepciones. Carolina destaca que el curso de Educación Socioemocional le aportó herramientas a su trabajo con los niños de primaria. Afrodita considera que Educación, Género y Sexualidad fue un curso difícil, pero generó grandes aprendizajes. Reclama que en la seccional es más difícil hacer elección, casi siempre deben escoger un mismo curso para todos los de la licenciatura. Swara valora el curso de Educación en Ambientes no Convencionales, que le ayudó a reconocer los espacios de la ciudad y de su entorno, que ha podido usar en los procesos de enseñanza con los niños. Por su parte, María y Helena no consideran que estos cursos fueron tan significativos en su formación inicial o que hayan dado grandes aportes a su quehacer como maestras.

Las profesoras del estudio reconocen una distancia crítica entre los saberes experienciales y los adquiridos en la formación inicial, que, según Veenman (1984), genera un “choque” con la realidad en sus primeras experiencias laborales, puesto que descubren muchos límites en sus saberes profesionales. Carolina cuestiona la utilidad de ciertos cursos, incluidos algunos pedagógicos, que según su apreciación no aportan mucho a la realidad educativa a la que se enfrenta el maestro. Sin embargo, reconoce que en ella hubo una gran transformación personal, especialmente en la forma cómo se relacionaba.

María, Afrodita y Helena tienen juicios más relativos. Consideran que su formación inicial sirvió para tener manejo de contenido en las disciplinas que conforman las ciencias naturales y en el campo de la didáctica, pero son conscientes de que en la universidad no se puede aprender todo, y que en la escuela se enseñan contenidos de formas diferentes a las aprendidas.

Al revisar las respuestas del cuestionario que indagaba sobre la formación, se observa que se sienten bien preparadas para planificar, dominar los contenidos que enseñan, reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla y usar las TIC en sus actividades docentes (tabla 12). Por el contrario, coinciden que en lo que menos se sienten preparadas es en enseñar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o con problemas de conducta. María reconoce que en la licenciatura se ve muy poco sobre necesidades educativas especiales (NEE), y que ha tenido que buscar por su cuenta (Comunicación personal [E1], 2019).

Carolina coincide en que solamente vio una materia que se remitió a contar en qué consistía cada discapacidad, pero en la que no se vio cómo trabajar con estudiantes con esas características en el aula de clase. (Comunicación personal [E1], 2019). Afrodita relata que en el colegio donde trabajó no sabía qué hacer con un estudiante con autismo. “Hubo mucho choque porque yo no sabía y a, pesar de que me habían dado información en la universidad, no sabía qué hacer con ese estudiante”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 6). Agrega que durante la práctica pedagógica no tuvo ningún estudiante con esas condiciones y que al llegar a su primer trabajo como profesora esa fue una de las mayores pruebas.

Swara reconoce que falta más preparación en este aspecto, puesto que “en la escuela se va a encontrar con que de pronto le toque un estudiante sordo, ciego y la ciencia es muy visual. (Comunicación personal [E1], 2019). Surge, entonces, una necesidad formativa tanto a nivel inicial como continua, que permita a los profesores contar con saberes específicos para el manejo de la inclusión y con estrategias de aula para contribuir con la adaptación curricular, la flexibilización en los procesos evaluativos y en el manejo de relaciones interpersonales, de manera que quienes llegan a la escuela, permanezcan y desarrollen sus capacidades.

En Colombia se han generado políticas de inclusión (la más reciente el Decreto 1421 de 2017), que exigen a la escuela garantizar una educación de calidad a diferentes sectores de la población. En el caso de los estudiantes con barreras de aprendizaje, se les debe permitir el acceso al sistema educativo en cualquier escuela. Según estas políticas se amplía la cobertura, pero poco tienen en cuenta la formación continua de los maestros en este abordaje y esto genera que cuando

ingresan estudiantes con esas características no se dan las condiciones para su permanencia o las flexibilizaciones para lograr los aprendizajes esperados.

Tabla 12

Valoración de la formación inicial en la LEBCN por parte de las participantes

Enunciados	Muy mal preparado			Muy bien preparado			T
	1	2	3	4	5	6	
1) Dominar la (las) materias (s) que enseño					3		25
2) Hacer que los estudiantes aprendan lo que enseño			S		3		24
3) Planificar mi enseñanza			C			3	25
4) Evaluar las competencias y el conocimiento de los estudiantes			S	3			21
5) Conocer y saber cómo usar los programas escolares		C		3			19
6) Organizar y orientar la cotidianidad de la clase		CS					18
7) Administrar los comportamientos de los estudiantes en mi clase		CS M					15
8) Adaptar mi enseñanza a las diferencias (culturales, lingüísticas, intelectuales) de cada uno de mis estudiantes	C	SM		2			9
9) Enseñar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta	M	CS	A				9
10) Usar las TIC en mis actividades docentes					3		25
11) Colaborar con mis colegas para la preparación de actividades y proyectos de enseñanza y el intercambio de materiales				2	2		22
12) Colaborar con los padres		SM	A	2			15
13) Reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla					2	2	24

Nota. Traducción propia. Cada letra representa la inicial de las participantes. En anaranjado los aspectos con menor valoración y con mayor frecuencia. Fuente Los saberes profesionales en la base del trabajo docente: una perspectiva social e interaccionista. CRSH – programas de saberes dirigido por Maurice Tardif (Universidad de Montreal).

El MEN (2017) da unas orientaciones técnicas, administrativas y algunas de tipo pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, pero poco tiene que ver con la realidad en las escuelas con aulas numerosas (40 - 45 estudiantes), familias que no se comprometen de manera suficiente en el acompañamiento, escaso material educativo institucional para discapacidades de tipo sensorial, infraestructura no adaptada para discapacidades motoras; además, de la baja sensibilización entre los pares, que hacen más difícil la labor docente, porque tener un estudiante con discapacidad en el aula requiere no solo de un conocimiento particular, sino también de una planeación que favorezca a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades y limitaciones.

Lo anterior se relaciona con dos de los aspectos señalados por las maestras en este estudio, en los que consideran que tienen poca formación: administrar los comportamientos de los estudiantes en la clase y adaptar la enseñanza a las diferencias (culturales, lingüísticas, intelectuales) de cada uno de los estudiantes. Por otro lado, surge como aspecto común en tres de las participantes, la dificultad en la colaboración de los padres de familia, situaciones que surgen cuando se analizan los problemas comunes de las profesoras en el apartado 5.2.3 de este estudio.

De esta manera, se destaca a nivel general la necesidad de un mayor acercamiento práctico en algunos cursos del campo pedagógico y del campo disciplinar, especialmente en relación con la enseñanza de la ciencia escolar. Así mismo, consideran necesario incrementar el número de cursos de práctica pedagógica, para contar con un mayor acercamiento a las realidades educativas, de tal forma que se disminuya la distancia entre los saberes experienciales y los adquiridos en la formación inicial. A continuación, se darán a conocer los aspectos particulares más importantes en cada uno de los campos de formación, discutidos por las profesoras participantes.

5.3.3.2 Mirada a los campos de formación: el campo pedagógico. En el programa de la licenciatura, se entiende por campo de formación a “un espacio simbólico de lucha, que da cuenta de las prácticas y saberes, de las producciones teóricas, de los relatos de vida, de los conceptos emergentes, de la apropiación y la recepción de discursos, pero también los conflictos, intereses, olvidos y deseos” (Documento Maestro, 2010). Esa noción de campo permite reconocer las múltiples y diversas posturas, reconociendo los aportes de los grupos de investigación que contribuyen a la pedagogía, y que buscan replantear y consolidar la tradición pedagógica de la Facultad.

Estos espacios de conceptualización que comprenden el conjunto de saberes profesionales tienen una identidad en relación con el tipo de realidad que abordan, es decir, tienen puntos de encuentro en torno de las preguntas y problemas que se formulan; de las metodologías y prácticas que utilizan; y de las reglas de validación del conocimiento (Documento Maestro, 2010). El campo Pedagógico de este programa está constituido por un conjunto de referentes y núcleos de saber, con un componente común de formación inicial para todas las licenciaturas de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia.

De acuerdo con el Documento Maestro (2010), la pedagogía como campo permite “problematizar su papel como saber fundante de la formación de maestros, así como dialogar y reconocer los aportes de posturas que abogan por una opción disciplinar y profesional, enfatizando su dimensión conceptual y narrativa” (p. 6). Además, se reconoce el horizonte conceptual y la historicidad del saber pedagógico, mediante el diálogo permanente entre cuatro referentes (escenarios y contextos, diversidad e interculturalidad, sujeto y subjetivación, medios y mediaciones), los cuales hacen alusión a un conjunto de problemas, tópicos y relaciones que buscan fundamentar cada uno de los espacios de formación del componente común.

El campo pedagógico incluye cursos sobre epistemología e historia, corrientes pedagógicas contemporáneas, asuntos relacionados con la sociología y la psicología, procesos cognitivos y neuropsicología. También, cursos sobre currículo: historia, teoría y gestión. Las profesoras participantes reconocen la importancia de los cursos que componen este campo en el trabajo docente. Valoran estas asignaturas desde los aportes conceptuales (teóricos), pero encuentran pocas relaciones con lo que se encuentran en las aulas de clase (práctica).

Lo anterior, corresponde a lo explicado por Álvarez (2012) respecto de la relación entre la teoría y la práctica, que “constituyen dos realidades autónomas, que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos (la universidad y la escuela), encontrándose en una situación de permanente tensión” (p.383). Las profesoras saben que esa relación es necesaria; sin embargo, identificaron que, con frecuencia, se ignoran las realidades educativas al momento de contextualizar la historia, teorías, corrientes y perspectivas vistas en las clases universitarias, lo cual constituye una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

Uno ve muchos conceptos y lee mucho, ve muchos pedagogos, pero cuando llega al colegio y está dando la clase, no encuentra en esos pedagogos que estudió la solución a sus

problemas dentro del aula. Los cursos pedagógicos no le brindan las herramientas suficientes para ser docente, porque se reduce a cosas que ya pasaron [...] no traen al aula de clase cosas actuales del contexto colombiano. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, pp.5-6)

Para Marcelo y Vaillant (2015), este modelo de la relación teoría- práctica, que se identifica en los programas de formación, se denomina “yuxtaposición en los contenidos”, que corresponde a un primer momento de teoría, desde lo conceptual; luego vienen las prácticas, como momento de aplicación de conocimientos. Esta concepción en la formación docente favorece un aprendizaje de tipo pasivo muy común en las Facultades de Educación, que rezaga las relaciones y conexiones entre la teoría y la práctica. Un aumento de esta conexión con la realidad educativa requiere del fortalecimiento de las relaciones entre las universidades y las escuelas, para que la formación de profesores tenga lugar entre estos dos ambientes que reconozcan al aula como un espacio para aprender a enseñar.

De forma paralela, se da la construcción de identidad profesional docente y resignificación de la futura labor de los estudiantes de las licenciaturas. En muchas ocasiones, los propósitos del programa no coinciden con las expectativas de los maestros en formación, que, en este caso en particular, han ingresado a la carrera por un fuerte vínculo con las ciencias naturales, mucho más que con la pedagogía (a excepción, de los normalistas). María relata cómo cambió su percepción de la importancia de los cursos pedagógicos durante su carrera:

Al principio no me gustaban las pedagógicas, me parecían como muy aburridas, me preguntaba: ¿Y eso para qué me va a servir como profesora? Yo creo que era porque el foco que uno tiene empezando la carrera es muy diferente. Se cree que con ser un “teso” en biología y en química, con eso ya tiene. Pero con el paso del tiempo y obviamente con las prácticas, uno se va dando cuenta que esa línea pedagógica le sirve para la carrera y para su labor docente. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 3)

Para Bolívar (2006), la identidad profesional implica una concepción de la profesión como una construcción dinámica, que está ligada a múltiples trayectorias y a distintos ámbitos de pertenencia social. Si bien, se destaca la necesidad de revisar los planes de algunos de estos cursos pedagógicos para recontextualizarlos, también se dan a conocer las razones intrínsecas que llevan a los profesores en formación a no reconocer el verdadero valor de estos cursos, entre ellas la saturación de tareas y parciales en los tres campos de formación, especialmente al disciplinar.

“Muchas veces uno dice, no qué pereza esta materia, pero ni siquiera es por la materia, es por la carga que tiene en ese momento. Entonces, uno a veces no les da a esas asignaturas el valor que realmente tienen” (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 6).

Helena dice que ella logra diferenciar al profesor formado en una licenciatura, del profesional de otras áreas y facultades, que no incluyen la formación pedagógica. Considera que no es suficiente que el profesional tenga los conocimientos disciplinares, sino que el componente pedagógico es parte fundamental en su quehacer:

Algunos dicen: “Esta persona es profesional en esta área, así que puede ser docente”. No estoy de acuerdo con eso, pues creo que esa parte (refiriéndose a lo pedagógico) es necesaria. Se nota por la forma en que entras al salón, como das tus clases, en las estrategias que utilizas... No es solo el saber los contenidos de una materia; la docencia va mucho más allá: que los estudiantes puedan entender lo que se les explica, que el profesor los pueda motivar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso le da fuerza al ser docente. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 6)

Carolina resalta la importancia del saber pedagógico en el trabajo de aula y da como ejemplo la situación que vive una colega que está formada en una profesión diferente a la docencia: “Hay una ingeniera que, si bien domina el tema, no tiene control de grupo. Ella sabe todos esos temas perfectamente, pero no tiene control, no tiene nada pedagógico y se le escuchan los gritos desde mi salón”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 8). Aun cuando los profesionales no licenciados toman un curso de formación pedagógica, esto no es suficiente, pues ese curso no equipara la formación pedagógica de cinco años de un licenciado.

En un estudio con profesionales no licenciados, Cuervo (2013) encontró que “en términos de tiempo y de abordaje de este saber, no se satisface la necesidad de formación docente, frente aquella que recibe un licenciado en el nicho de una facultad de educación” (p. 7). Según esta autora, los cursos pedagógicos permiten un conocimiento general de la docencia, pero no son suficientes para la apropiación de dicho saber. Para Carolina, el componente pedagógico es vital para definir el profesor que se quiere ser, puesto que permite la adquisición de habilidades para el trabajo en el aula. “Se aprende a tener seguridad, a reconocer los estilos de aprendizaje y a buscar herramientas apropiadas para abordar un tema, para innovar, y eso requiere tiempo y conocimientos”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 8).

De la misma manera, Swara valora los cursos pedagógicos que le permitieron ver que el acto educativo requiere de diversidad de estrategias:

Usted tiene que buscar la manera de que al estudiante le lleguen las cosas. Usted debe saber que los estudiantes aprenden de diferentes maneras: que este aprende viendo o leyendo, y este otro aprende haciendo. Al final, le queda la satisfacción de haber hecho lo que tenía que hacer. Que haya estudiantes que no aprenden porque no tienen la disposición que se requiere, eso es otra cosa. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 10)

María, argumenta que, aunque en el aula ella sabe que no es solamente constructivista, como profesora reconoce que “la idea es que las estudiantes construyan su propio conocimiento”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 4). También, valora los cursos sobre currículo que le han servido para la construcción de las mallas, como parte de las labores que como docentes se realizan en la planeación. María señala que, aunque para muchos estudiantes de la licenciatura los cursos del campo disciplinar son los más importantes, en un profesor se requiere la integración de saberes que incluyen el saber pedagógico, el didáctico y el experiencial:

El conocimiento disciplinar es importante, pero un profesor no sería nada sin su saber pedagógico, sin su saber didáctico, sin esas experiencias que uno va viviendo en la práctica y en la labor docente [...] Yo pienso que cuando uno está en la Universidad no valora lo suficiente el saber pedagógico, pero cuando uno está en ejercicio, se da cuenta de que lo disciplinar no lo es todo. (María, comunicación personal [E1], 2019, pp. 3-4)

El campo pedagógico busca contribuir a la identidad del maestro desde sus condiciones del saber profesional y de la relación con la cultura educativa, así como desde la generación del sentido de pertenencia. De acuerdo con lo planteado por las participantes, es un campo que requiere permanente revisión y resignificación conjunta, para que logre responder a las necesidades educativas, generando articulación entre el programa de licenciatura y los centros de práctica.

5.3.3.3 El campo didáctico. Según el Documento Maestro (2010), este campo aborda “la problemática de la enseñanza de las ciencias atendiendo a las reflexiones que desde la historia y la epistemología han contribuido a esclarecer los procesos de conceptualización inherentes a la apropiación de un campo conceptual disciplinar” (p. 9). Incluye los cursos de Seminario de Historia y Epistemología de las Ciencias, Seminario de Sociología de las Ciencias y Seminario sobre Lenguaje y Argumentación en Ciencias, que brindan “los fundamentos desde donde se

piensa sus implicaciones en la construcción de una didáctica escolar” (Documento Maestro, 2010, p. 9).

También está constituido por dos cursos de Didáctica de las Ciencias I y II y el curso de Nuevas Tecnologías en Educación (TIC). En los cursos de didáctica se estudian las principales investigaciones que recientemente se vienen desarrollando en el campo de la enseñanza de las ciencias. El curso de Nuevas Tecnologías en Educación complementa la visión en este componente, pues está concebido como un espacio que permite fortalecer la utilización de herramientas informáticas como estrategia didáctica. Adicionalmente, el campo didáctico involucra un proceso de investigación formativa que articula la formación epistemológica e histórica de las ciencias con la Práctica Pedagógica. (Documento Maestro, 2010).

Se encontraron valoraciones positivas respecto del aporte que estos cursos brindan a la formación inicial de profesores de ciencias naturales. En el curso de Didáctica I se reconoce la importancia de tener en cuenta la epistemología y la historia, y los procesos que realizan los científicos en la construcción del conocimiento. Sin embargo, Carolina plantea que en ese curso “uno planeaba mini clases y todo era con los mismos compañeros, que ya sabían las respuestas. Entonces, uno diseñaba las cosas y ellos decían: ah sí, muy bien, muy bien, pero porque ellos sabían los conceptos”. (Comunicación personal [E1], 2019, p.7).

Carolina sugiere, entonces, que “esas mini clases se hagan así sea con estudiantes de otras carreras, que uno diga *bueno, aquí fallé en esto, no me entienden esta pregunta*, pero con gente de la misma licenciatura, todos dicen: muy bien, muy bien” (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 7).

Marcelo y Vaillant (2015), destacan la necesidad de establecer relaciones de colaboración entre los proyectos educativos de las escuelas y los proyectos formativos de las universidades, para ensayar algunas formas de práctica mediante el uso de estrategias de enseñanza en aulas reales.

María destaca que en estos cursos se lograron aprendizajes sobre la organización de una clase, teniendo en cuenta sus etapas. También aprendieron a tener como punto de partida la identificación de saberes previos, a proyectar estrategias para trabajar en el aula los diferentes temas, a reconocer los paradigmas y posturas con un enfoque constructivista y a asumir la evaluación como un proceso permanente que dé cuenta del proceso de aula y que, en lo posible, sea de tipo formativa.

Al respecto, manifiesta: “No solo se debe evaluar al final de un ciclo o de un período, ni únicamente para poner una nota, sino para saber cómo va el proceso. Para evaluarse uno mismo y saber si le están entendiendo”. (María, comunicación personal [E1], 2019, p.5).

Por su parte, Carolina manifiesta que le hubiera gustado que en el curso de Didáctica II se hubieran abordado más vivencias docentes, pues el énfasis estuvo en la construcción de muchas herramientas, pero en su aplicación volvía a darse la situación de presentar lo que se hacía ante los mismos compañeros de curso. (Comunicación personal [E1], 2019).

Afrodita vio esos cursos con otro profesor en la Seccional Magdalena Medio. Considera que dicho profesor realizó un trabajo aceptable. Ella y sus compañeros tenían otras expectativas frente al curso, en relación con las estrategias de enseñanza: “Tuvimos siempre el mismo profesor de didáctica [...] y lo que nos enseñaba, lo enseñaba de la manera más tradicional que podía”. Menciona que hablaron de la unidad didáctica, de cómo hacerla, pero todo desde una mirada muy tradicional: “Lectura, taller, pues de lo más tradicional que hay. Sé que lo tradicional no es malo y se puede utilizar, pero pensábamos que íbamos a encontrar otros conocimientos, otras estrategias, pensábamos que íbamos a encontrar diversidad en esa materia”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 4). Aclara que, en otros cursos disciplinares muchos profesores se tomaban la tarea de explicar sobre qué actividades podrían utilizar para enseñar ese tema. Así mismo, cuando estuvieron en la práctica pedagógica, pudieron afianzar ese conocimiento.

Para Swara, en los dos cursos de didáctica se abarcaron muchos contenidos en poco tiempo, considera que “se requieren espacios más amplios para trabajar con mayor profundidad y calma, con mayor pausa y poder aplicarlos de la mejor manera”. Reconoce que no solo se brindan estrategias de enseñanza, sino que, además, cambiaron la conceptualización del término. “Lo llevan a uno a ver que didáctica no como actividad, sino como un fundamento de enseñanza de las ciencias”. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 8).

Carolina siente vacíos en su formación para la planeación por grados, en relación con la distribución de los contenidos que deben enseñar en cada grado, organizado en mallas: “El material que da el colegio, me ha servido mucho porque dice los temas por áreas, durante cada período. Esa es una buena guía, porque en la Universidad a mí nunca me dijeron qué debía abordarse en cada grado”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 7).

Las participantes destacan seminarios que consideran de gran valor, como el de historia, el de epistemología y el de sociología de las ciencias, que trata asuntos socio-científicos. Para Swara,

estos seminarios son muy importantes en la enseñanza de las ciencias: “Es muy importante para la enseñanza de la ciencia ver de dónde sale lo que estoy aprendiendo. Esos seminarios ayudan a entender la realidad, mi realidad, el por qué pasa esto en mi ciudad. Son seminarios en los que se aborda lo socio-científico”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 7).

Afrodita, por su parte, destaca el curso de las Nuevas Tecnologías en la Educación. Considera que tiene una gran aplicación en las clases, porque enseña a utilizar las tecnologías en el proceso de enseñanza a los estudiantes.

Según Almonacid- Fierro et al. (2014), los procesos de formación del profesorado han estado fuertemente influenciados por una lógica aplicacionista y una visión fragmentada. Además, de un bajo trabajo práctico y una escasa vinculación con la realidad educativa y las demandas del contexto. Por esta razón, se hace necesario que, desde la formación inicial se reconozca una estructura curricular práctica, activa y reflexiva. Las profesoras participantes reconocen en este componente un gran aporte a su formación profesional, especialmente, a sus primeras experiencias laborales en el aula. De esta manera, identifican la práctica pedagógica como el gran acercamiento al mundo educativo real, pero consideran necesaria la adaptación de prácticas tempranas en la licenciatura (que se contempla en la nueva versión del programa).

5.3.3.4 La práctica pedagógica. En el Documento Maestro (2010) se describe la práctica pedagógica como “un componente presente a lo largo de toda la propuesta de formación, que pretende estimular el estudio de problemáticas del campo de la educación, mediante proyectos que beneficien la calidad de las instituciones que sirven de escenario para su desarrollo” (p. 17). Sin embargo, en la organización del plan de estudios del programa de la LEBCN (versión 2005) aparecen dos cursos de práctica pedagógica, el primero en el octavo semestre de formación y el segundo, en el noveno semestre, teniendo el trabajo de grado como continuidad del proceso realizado en las dos prácticas pedagógicas. El trabajo de grado se considera como un espacio de formación metodológica y epistemológica, en el cual los estudiantes diseñan e implementan un proyecto de investigación que puede estar articulado a la práctica pedagógica y que debe dar respuesta a una problemática educativa. (Documento Maestro, 2010).

Para las profesoras participantes, la práctica pedagógica constituye un importante acercamiento al campo laboral en el aula. Aquí sus apreciaciones al respecto: “Es fundamental, así sea tan solo en dos semestres” (Carolina). “No se alcanza a dar un proceso de integración total del

profesor en formación con la escuela, porque es muy poco tiempo” (Helena). “Es importante, pero es muy diferente al ejercicio docente real” (María). “Se afianza lo aprendido en la universidad” (Afrodita); “Es favorable porque se puede realizar en el lugar de trabajo y aplicar en los procesos que ya se llevan a cabo en el colegio” (Swara).

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2013), el Ministerio reconoce la pedagogía, la investigación y la evaluación como ejes de articulación que son transversales a la formación inicial, en los cuales la práctica pedagógica, el diseño curricular y la identidad y rol del docente actúan como puntos de confluencia. Particularmente, en la formación inicial se da relevancia a la necesidad de involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica, con la finalidad de contribuir en la consolidación del saber y del conocimiento pedagógico y didáctico, que son fundamentales en la labor educadora.

Por su parte, la Facultad de Educación de la UdeA, desde el programa de LEBCN (versión 2005) busca familiarizar a los maestros en formación de ciencias naturales y educación ambiental con su ejercicio en el aula, y aportar elementos y procesos propios de la investigación en educación desde el desarrollo de la práctica pedagógica, de tal forma que les permita reconocer situaciones que requieren ser estudiadas desde enfoques de investigación en el trabajo de grado.

Esa familiarización con el ejercicio docente desde la práctica pedagógica suele ser insuficiente para los maestros en formación, o la encuentran alejada de los cursos de pedagogía. Al respecto, las participantes mencionan:

La práctica pedagógica, digamos que es algo complejo. Sí es un acercamiento a lo real, usted tiene un grupo, da clase y califica, pero, la comparación con una clase y todo lo que tengo que hacer... en eso la práctica pedagógica se queda súper chiquito, porque en la práctica uno va a dar clases solo una o dos veces a la semana. (María, comunicación personal [E1], 2019, p.5)

Fue en el octavo semestre, cuando ya había visto todas esas pedagógicas y no me acordaba, para decir: “Con lo que bien en este curso voy a resolver mis dudas” [...] Ya no tenía referentes teóricos que me pudieran servir... si bien yo los puedo leer, yo puedo mirar los procesos, en qué etapa aprende cada niño, no es lo mismo, porque no es lo mismo un niño de ahora a un niño de antes. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 6)

A Afrodita la práctica me pareció muy buena. “Siento que aprendí mucho”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 3).

Para Swara la práctica fue contextualizada y contribuyó a su ejercicio docente:

La práctica pedagógica la pude desarrollar en el lugar donde trabajo. Se me dio esa posibilidad y la aproveché. Apliqué lo que me orientaron y también pude implementar la investigación en mi grupo. Entonces, yo puedo dar fe de lo que viví y aprendí. Me quedó un aporte muy valioso para los procesos de enseñanza en mi colegio. (Comunicación personal [E1], p. 7)

Aunque la práctica pedagógica es bien evaluada, las profesoras consideran que no es suficiente en términos de duración (solo dos semestres). Además, pero reconocen que para aprender a ser maestro se necesita mucho más que la formación inicial. Para Cassís (2011), pensar que la práctica pedagógica es el espacio que resuelve los problemas tal y como ocurren en la realidad, concierne a una mirada racional técnica de la práctica, y desde esta perspectiva reduccionista, se asume que hay una sola realidad en el ámbito educativo o que existe un manual de instrucciones que soluciona todos sus problemas. “En una sociedad en permanente cambio, se ha generado una gran desconfianza hacia los profesionales que solo saben solucionar problemas aplicando teorías y técnicas prefijadas, ya que son ineficaces ante las nuevas situaciones conflictivas que van surgiendo” (Cassís, 2011, p. 15).

De esta manera, la práctica pedagógica no es suficiente para el proceso de aprender a ser profesor, porque es un proceso que se logra gracias a las diferentes vivencias en su trayectoria de vida profesional y a la adquisición del saber experiencial. Como profesores principiantes se revelan estos vacíos entre el conocimiento profesional y las múltiples demandas del ejercicio docente, que requieren otros abordajes complementarios.

Allí surge la importancia del trabajo en equipo entre asesores de práctica y maestros cooperadores en la escuela, que promuevan la *reflexión en la acción* (Schön, 1998) durante las prácticas pedagógicas. De esta manera, los aprendizajes generados a partir de las experiencias pueden ser modificados en el futuro, de acuerdo con las nuevas situaciones que se les presenten. De esta manera se logra el desarrollo de competencias profesionales. Las profesoras participantes resaltan la labor de los profesores que acompañaron sus prácticas, tanto asesores de la Universidad como los cooperadores de los colegios. María y Carolina dicen:

Yo tuve la fortuna de que el profesor que me acompañó me decía: “Ahí le dejo el grupo”. Es que uno aprende a enseñar es enseñando. El profesor no estaba ahí como interviniendo con la disciplina, no. Yo manejaba el grupo completamente. Incluso hubo un momento en

el que él no podía asistir porque tenía una cita médica y yo fui y di mi clase. Él siempre me hacía las observaciones, pero no se metía a quitarme la autoridad. (María, comunicación personal [E1], 2019, p.5)

Yo sentí mucho apoyo en el centro de práctica. La profesora cooperadora fue excelente, igual los asesores. Tuve la oportunidad de decirles a los asesores si tenía un problema. Si no entendía un tema le preguntaba a la profe. Era con niños muy pequeños, de segundo grado [...] Ahora, en mi labor docente, retomó lo que me enseñó mi profesora cooperadora, y uso muchas herramientas didácticas que ella me compartió. Muchas cosas que la formación pedagógica no me brindó, de lo que no había aprendido en toda la carrera. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 6)

Lo anterior se soporta en lo sugerido por Schön (1992) a los centros de formación profesional, conocido como el *Practicum Reflexivo*, para que los futuros profesores adquieran las formas que resultan esenciales para ser competentes en diferentes contextos, y así logren aprender haciendo y ejecuten proyectos con el acompañamiento de asesores y profesores cooperadores; además, que se generen espacios para demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar situaciones y acciones.

De esta manera, la práctica pedagógica cumple un papel muy importante en el desarrollo y consolidación de saberes profesionales. Algunos de los aprendizajes destacados por parte de las participantes incluyen la reflexión como ejercicio de análisis crítico frente a las situaciones presentadas en el aula (Carolina), con el objetivo de buscar soluciones, pero, de manera especial, para comprender el acto educativo y reevaluarse en sus acciones pedagógicas (María y Afrodita); la planeación de las clases teniendo en cuenta las características observadas en el grupo (María y Carolina); y como proceso asociado a la función social del docente (Afrodita).

A Helena la práctica le permitió reconocer contextos y balancear los ideales con la realidad de nuestra sociedad. Ella ha tenido la oportunidad de trabajar en ambientes educativos que cuentan con muchos recursos para hacer prácticas de laboratorio, y con estudiantes con acceso a diferentes materiales, pero es consciente de que no es la misma realidad educativa que han vivido otras compañeras. Esto lo conoce de primera mano, por la socialización en los seminarios de práctica pedagógica, que permitían compartir experiencias de diferente índole.

De esta manera, cuando la formación profesional promueve la investigación de aspectos relacionados con las características de los estudiantes, el proceso de aprendizaje en relación con el

contexto aporta a la vinculación de teoría y práctica que estimula la capacidad de análisis crítico desde su ejercicio docente. En el caso de Swara, ella reconoce que la posibilidad de hacer su práctica pedagógica en su lugar de trabajo, como profesora normalista, fue ventajoso y enriquecedor, puesto que los diseños metodológicos que realizó pudo aplicarlos en sus propias clases, aportando a su formación y a su reflexión profesional, en relación con la posibilidad de mejorar la argumentación en ciencias por parte de sus estudiantes:

Con la secuencia didáctica que diseñé en el trabajo de grado sobre el sonido, la luz y las sombras, me di cuenta de que el aprendizaje de las ciencias no necesariamente tiene que ser de una contextualización de una escritura de un cuaderno, y aprendérselo de memoria. Por medio del juego, de actividades lúdicas, de actividades cotidianas, el niño también puede aprender ciencias. (Swara, comunicación personal [E2], p. 8)

De esta manera, se puede evidenciar que la formación teórica se complementa con la formación práctica, desde las experiencias directas o de inmersión, que facilitan la familiarización con el futuro ambiente laboral, y la asimilación de los saberes requeridos para llevar a cabo su función, pero que no es un asunto particular de los cursos de los campos pedagógico y didáctico, sino que corresponde a un objetivo de formación del programa. Por esta razón, la búsqueda de relaciones y conexiones entre teoría y práctica es necesario en todos los cursos, independientemente del campo de formación o naturaleza del curso. Así mismo, se hace necesaria la articulación entre escuela y universidad, de tal forma que se contribuya al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la ciencia escolar.

5.3.3.5 El campo científico. De acuerdo con el Documento Maestro (2010), este campo tiene como objetivo principal el fortalecimiento en el aspecto disciplinario. Está conformado por cinco núcleos: física, química, biología, matemáticas y educación ambiental. El núcleo de física consta de un nivel introductorio y de tres cursos secuenciales de Física Biológica I, II y III, basados en el establecimiento de las interacciones entre los fenómenos físicos fundamentales y aquellos de carácter biológico. Comprende además un curso interdisciplinario denominado Energía y Universo. El núcleo de química consta de cinco cursos básicos: Sistemas Químicos I, II, III, IV y V. Estos cursos se han diseñado para dar fundamento a un enfoque en torno de la biología como núcleo articulador de las ciencias naturales.

El núcleo de biología se concreta en los cursos de: Fundamentos de Biología, Biología Celular, Microbiología, Botánica, Genética, Mecanismos de Evolución, Zoología y Ecología. Aborda el estudio de lo vivo desde las formas superiores de vida, hasta aquellas expresadas en formas inferiores, integrando finalmente el estudio de las formas vivas con el de las interacciones entre ellas.

El núcleo de matemática está conformado por cuatro cursos: Matemáticas Operativas e Introducción al Cálculo, Cálculo Diferencial e Integral, Cálculo en Varias Variables y Estadística, mediante los cuales se abordan el reconocimiento y la construcción de los conceptos básicos en ésta área, que cubren temáticas que van desde los campos numéricos y sus interacciones (funciones y ecuaciones), los fundamentos del álgebra, la utilización de modelos matemáticos para la investigación, y el análisis diferencial e integral.

También están los cursos que se agrupan bajo el núcleo de educación ambiental. Son: Desarrollo Social Económico y Ambiental, Educación Ambiental y Sociedad, e Investigación en Problemática Ambiental I y II.

Para las participantes, este campo de formación aporta los saberes disciplinarios propios del profesor de Ciencias Naturales y, según sus relatos, desde la licenciatura cuentan con un bagaje valioso en relación con lo conceptual del conocimiento científico y su interdisciplinariedad. La dificultad que expresan está asociada al énfasis que dan los profesores de la Universidad en las clases: es un énfasis desde la disciplina, lo cual dificulta hacer transposición didáctica en los ámbitos en los que ellas laboran:

Las clases de biología es como si fuera para biólogos, las de física para físicos [...] entonces, en cada curso del campo específico se exigía como si uno fuera experto de esa disciplina [...] Los profesores deberían mostrarnos los contenidos y su proceso de enseñanza. Aunque es muy valioso que uno pueda entender y defenderse con todos esos temas. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 7)

Las profesoras manifiestan que la transposición didáctica no es tomada en cuenta en los cursos disciplinares, que los profesores de la Universidad deberían preocuparse por la enseñanza de esos contenidos en el contexto escolar. Al respecto, Imbernón (1994) señala que es necesario que se replanteen los contenidos de la formación inicial, así como la metodología con la que se enseñan, puesto que esos referentes profesionales se convierten en modelo de actuación de los futuros profesores.

En esa medida, si la forma de trabajo de sus profesores de biología, química o física ha sido desde un modelo tradicional, enfocado en los contenidos, los profesores principiantes replicarán dichas experiencias hasta que descubran la necesidad de hacer un cambio en su práctica profesional, acorde a lo esperado en la escuela, teniendo en cuenta las actuales perspectivas pedagógicas y didácticas, como, por ejemplo, desde la corriente del constructivismo.

Las participantes mencionan que tuvieron algunos profesores en la Universidad que buscaban estrategias metodológicas que aportaban al aprendizaje del contenido y también al proceso de aprender a enseñar. Afrodita reconoce que tuvo profesores con quienes aprendió sobre la disciplina y sobre cómo enseñarla. Carolina relata: “Algunos se esforzaban porque uno aprendiera lo que estaban enseñando. No era solo llegar y llenar el tablero, sino que utilizaban diferentes estrategias, para que aprendiéramos de diferentes formas. Ahora, replico mucho de lo que les vi hacer en las clases”. (Comunicación personal [E1], 2009, p. 9).

Para Swara, al aprendizaje en algunos núcleos, como el de química, le costó mucho porque considera que aprendía de manera memorística y para el momento; además, las estrategias que usaban le generaron pérdida de gusto por esa disciplina: “Entré amando la química y salí no queriéndola, porque los profesores de química le tiraban muy duro a uno. Uno aprendía a resolver el problema del libro; todo como una receta”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 8). Swara considera que los profesores y su metodología influyen en el aprendizaje y en la motivación hacia un curso. Cuenta que en biología tuvo excelentes profesores y que, aun cuando no era su área favorita, logró aprender desde la cotidianidad. “La forma como los profes enseñan la materia lleva a que uno sí aprenda; se demuestra que, resolviendo problemas cotidianos, la enseñanza asociada a la realidad es más efectiva”. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 8).

En el caso del núcleo ambiental, Swara argumenta que es una línea que ha sido bien recibida por los estudiantes, y que ha ido tomando mucha fuerza en la carrera, pero cree que la formación fue muy teórica, que faltó mayor aplicación y mucha más contextualización. (Comunicación personal [E1], 2019).

Carolina considera que en el curso de Problemática Ambiental no se logró mucho, debido a que el ejercicio de investigación realizado no contó con el acompañamiento que se requería:

Para mí ese curso de Problemática en Educación Ambiental no aportó en lo absoluto, para nada. El profesor llegaba y decía: “Vamos a hacer este proyecto de investigación, y no hay clase hasta tal día, nos vemos hasta dentro de tres semanas, con el avance” [...] Y era uno

solito consultando, haciendo el proyecto, escribiendo, redactando y el profesor solo ponía puntos y comas [...] Ahora en el colegio me toca dar educación ambiental, y estoy, mejor dicho, que *me pelo por eso*". (Comunicación personal [E1], 2019, p. 7)

Afrodita, que estudió en la Seccional no tuvo la oportunidad de realizar el mismo número de prácticas de laboratorio que las profesoras que estudiaron en el campus universitario de Medellín, y considera que en su formación faltó el acercamiento a dichas actividades, que fortalecieran el campo investigativo: "Teníamos que prestar un laboratorio de un colegio de acá. Cuando íbamos al laboratorio en Medellín, era muy esporádicamente, [...] aprendíamos, pero nos faltaron más prácticas y nos faltó hacer investigación". (Comunicación personal [E1], 2019, p. 4). A continuación, se presenta un resumen de los aspectos más relevantes de la valoración que hacen las participantes sobre su proceso de formación en la LEBCN (figura 25).

Figura 25

Aspectos relevantes de la valoración de los campos de formación de la LEBCN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL - UdeA		
CAMPO PEDAGÓGICO	CAMPO DIDÁCTICO	CAMPO DISCIPLINAR
<p>Valoran los aportes teóricos de los cursos pedagógicos, en especial los de currículo en relación a la planeación.</p> <p>En algunos cursos, se ignoran las realidades educativas – falta contextualización.</p> <p>Se rezagan las relaciones y conexiones entre teoría y práctica por falta de conexión entre Universidad y Escuela.</p> <p>Necesidad de revisar los planes de cursos para recontextualizarlos acorde a problemáticas nacionales y locales.</p>	<p>Aporta al quehacer docente, desde los cursos se aprende a organizar una clase, punto de partida las ideas previas, proyectar estrategias de aula, reconocer paradigmas y enfoques.</p> <p>En Seccional, curso enmarcado en una metodología tradicional.</p> <p>Seminarios pertinentes, ayudan a reconocer realidades y contextos. El de TIC, con muchas aplicaciones.</p> <p>Se sienten algunos vacío en términos de distribución de contenidos a enseñar en cada grado.</p> <p>Falta fortalecer relaciones de colaboración entre los cursos y proyectos escuela – UdeA. Miniclases en aulas reales.</p>	<p>Muy buena conceptualización y formación desde las diferentes disciplinas. Aportan buen manejo de contenido.</p> <p>Algunos profesores buscan estrategias que aportan al proceso de aprender a enseñar.</p> <p>Falta acercamiento a la enseñanza de esos contenidos en el ámbito escolar.</p> <p>Algunos cursos de química con enseñanza tipo receta y de educación ambiental, muy textuales.</p> <p>Seccional – muy pocas prácticas de laboratorio (espacios prestados de un colegio).</p>

Se puede observar que los saberes que sirven de base para la enseñanza se utilizan en función de "su realidad cotidiana, de sus necesidades, recursos y limitaciones" (Tardif, 2004). Las profesoras principiantes reconocen que todos los campos de su formación inicial les permitieron desempeñarse en su inserción profesional. Así unos hayan sido más teóricos que prácticos, conforman el repertorio de saberes que se transforman de acuerdo con las labores desempeñadas.

Además, son conscientes de que el ejercicio docente exige hacer uso de estos saberes profesionales de diferentes formas y en diversos contextos, aportando a su proceso de convertirse en maestras de ciencias naturales, desde la socialización en la escuela, reconocen que un profesor requiere de actualización permanente y de reflexión sobre su acción docente.

5.3.3.6 Profesores universitarios que marcaron el camino. Durante la formación inicial las participantes relatan haber encontrado profesores que son referentes por sus formas de pensar y de actuar en el aula y en la Universidad. Entre ellos, resaltan a algunos del campo científico, en biología, química y física; del campo didáctico, en el seminario sociológico y en la práctica pedagógica, tanto asesores como maestros cooperadores, quienes son referentes en el momento de planear y desarrollar sus propias clases.

En el caso de la profesora de biología general y celular, María recuerda que ella involucraba emociones a la hora de enseñar y era dinámica en clases. Además, tenía buenas relaciones con los estudiantes. Confiesa que trata de imitar a su profesora cuando está en el aula:

Ella llegaba y nos decía: “¡Bueno, mi pasión es la ciencia!” quedaba ahí como todo emocionado y ella explicaba con sentimiento, esas ganas. Cuando íbamos al laboratorio, éramos todos emocionados mirando por el microscopio. Yo también trato de que las niñas sientan esa emoción [...] Ella es muy exigente, pero todos la queríamos, la respetábamos y sabíamos que nos podía ir mal por la mala preparación del colegio. Por eso, a las niñas les exijo que tomen nota, que argumenten, para que no lleguen a la universidad mal preparadas [...] Entonces, yo también soy muy exigente, pero doy muchas oportunidades. (María, comunicación personal [E2], 2019, pp.7-8)

Otro profesor que María recuerda por sus aportes es el de Ecología, porque él también fue su maestro cooperador. Reconoce que busca repetir algunas de sus estrategias en las dinámicas de las clases “...para dar ejemplos, también darles oportunidades a las niñas, estimularlas a que piensen y reflexionen. La manera de explicar, los gráficos en el tablero, no escribirles así seguido, sino hacerles un mapa conceptual, dibujos, ideas principales”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 8).

Carolina recuerda a su maestra cooperadora, con quien tuvo un buen desempeño en la práctica pedagógica. Así mismo, a otros profesores que eran muy reflexivos en clase, que hacían comentarios sobre la metodología y buscaban mejorar sus clases durante el semestre, y no solo al

finalizar el curso. “Tuve profesores que nos decían: ¿Qué pasa, qué aspectos creen que debe mejorar el curso? [...] Hay mucha inasistencia, ¿por qué se da esa situación?, o ¿tienen dificultades?”. Yo hago lo mismo”. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 10).

Carolina considera que los profesores de la Universidad de química y de matemáticas se esforzaban por lograr aprendizajes en sus estudiantes. “Que uno aprendiera lo que ellos estaban enseñando, pero algunos solo se preocupaban por llenar el tablero”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 9). Las actividades experimentales que realizó en la universidad son referentes para transformarlas, acorde a las condiciones del colegio y de sus actuales estudiantes.

María también recuerda a la profesora del Seminario Sociológico, que generaba excelentes discusiones en torno de la ciencia en contexto, y al profesor de Física, que exigía un desarrollo de pensamiento mediante el análisis. Considera que sus clases en el colegio se parecen a las de estos profesores, cuando busca aplicar asuntos aprendidos desde lo didáctico.

Afrodita recuerda con satisfacción las clases de la profesora de práctica pedagógica. “Uno llegaba con agrado a las clases porque sabía que iba a aprender algo nuevo y de diferentes maneras [...] Sus clases no eran monótonas, ayudaban a pensar. Uno no se aburría en sus clases”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 11). Afrodita dice que ahora aplica las mismas estrategias de esa profesora, que utiliza diferentes actividades con sus estudiantes.

María agrega que tuvo un profesor de Física que los ponía a pensar, y aunque sentía que sufría con esos ejercicios porque eran análisis, logró aprender. A ella también le gusta poner a sus estudiantes a pensar, aunque le digan: “¡Ay, profe, eso tan complicado!”

Si estamos en el tema de medios hipertónicos, entonces les hablo sobre una persona alcoholizada. Yo no les digo exactamente “medio hipertónico”, sino que hago referencia a una concentración de solutos fuera de la célula. Las invito a pensar, para que desglosen pedacito por pedacito. Porque me pasaba que tragaban entero, así que las pongo a dudar a veces. (María, comunicación personal [E2], 2019, p. 9-10)

Helena coincide con María, con Carolina y con Afrodita, en el hecho de que a veces toma de los profesores de la universidad la manera cómo explicar ciertos temas.

Swara manifiesta que busca dar las clases de acuerdo con lo que vio en la carrera. Más que parecerse a alguien, “es buscar que el aprendizaje se dé, teniendo en cuenta la forma como se deben enseñar las ciencias naturales. Procuero que haya mucho trabajo práctico”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 7).

Algunos profesores y sus clases son tenidos en cuenta como ejemplo de no repetición, como es el caso de algunos profesores de química y de educación ambiental. María recuerda que en Química Analítica tuvo un profesor muy rudo en la manera de tratar a los estudiantes. Ella no actúa igual. “Yo soy muy seria, muy exigente, pero siempre con el debido respeto. Entendiendo que la otra persona tiene sentimientos, que puede tener un mal día, [...] Ese profesor me llevó a concluir que yo no quiero ser así”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 9). También recuerda que en la clase de Bioquímica poco entendía las explicaciones del profesor, así que al enseñar el contenido de las rutas metabólicas se remitió a variedad de textos. “En este período debo enseñar las rutas metabólicas, pues ¡a estudiar! Y no solo lo entendí, sino que las explicaciones que di fueron claras” (María, comunicación personal [E3], 2019, p.12).

Carolina recuerda el curso de educación ambiental que aportó muy poco a su formación, por la actitud del profesor, quien no hacía seguimiento al proyecto de investigación que les asignó a los estudiantes. Fue un proyecto elaborado por los estudiantes sin acompañamiento del profesor, que tiene experiencia en este campo y que debió dar las orientaciones que se requerían.

En la formación inicial es clave la metodología utilizada por los profesores de la universidad en sus clases, puesto que “el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza” (Imbernón, 1994, p. 51). Es decir, que los modelos que las profesoras tuvieron en su carrera universitaria se extendieron a su ejercicio profesional y de manera involuntaria pueden ser el modelo de actuación. A veces por falta de formación pedagógica, algunos profesores de la licenciatura son vistos como anti-modelos, asociados únicamente al conocimiento de la disciplina. A continuación, se presenta un cuadro resumen con las características de profesores universitarios que influenciaron a las participantes (figura 26).

Figura 26

Características de profesores universitarios que influenciaron a las participantes

PROFESORES UNIVERSITARIOS QUE MARCARON LA TRAYECTORIA PROFESIONAL		
<p>Características de profesores buenos referentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su forma de ser: entusiasta, alegre, exigente (Maria), preocupado por el aprendizaje, reflexivo (Carolina), daba oportunidades, amable (Maria). - Sus clases: involucraban emociones, motivadoras, innovadoras, incluían diferentes estrategias (Maria, Afrodita). - Sus objetivos: generar pasión por el conocimiento, mejorar cada clase, hacer que el estudiante piense (Maria, Afrodita). - Sus habilidades: forma de explicar, uso de mapas conceptuales y gráficos, dibujar (Maria). 	<p>Características de profesores para no imitar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su forma de ser: rudo en la manera de tratar a sus estudiantes, impuntual, desmotivante, exigencia desde el miedo (Maria). - Sus clases: monótonas, sin planeación, sin acompañamiento en los procesos de investigación, daban pocos aportes, aprendizaje memorístico, se resolvían problemas de un libro, se llenaba el tablero (Carolina). - Sólo enseñan para aprender contenidos sin importar la naturaleza del programa de formación: aprender a ser profesor (Swara). 	<p>INFLUENCIARON A LAS PROFESORAS EN:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantenerse en la carrera - Construcción de identidad profesional - Rutinas y estrategias aplicadas en sus clases: <ul style="list-style-type: none"> * Emocionar a los estudiantes en las prácticas. * Exigencia en clase, preparación a la vida universitaria. * Dar muchas oportunidades. * Estrategias de clase usadas por los cooperadores. * Reflexionar y revisar qué mejorar. * Formas de explicar y actividades.

5.3.3.7 Experiencias valiosas: actividades extracurriculares en la formación universitaria. En la universidad se viven otras experiencias que contribuyen con la formación integral del futuro profesional. Para algunas de las participantes fue muy valioso participar en semilleros de investigación, en proyectos o trabajar como asistentes en grupos de investigación. Respecto de los semilleros, mencionan el grupo PiEnCias que, según lo relatado, aporta en habilidades lecto-escriturales, habilidades para la investigación y trabajo en equipo, considerados aspectos indispensables para el profesor de ciencias naturales, que debe promover el desarrollo de proyectos de investigación en el marco de ferias de la ciencia en los colegios. Al respecto señalan:

En el semillero se trabaja sobre aspectos de investigación, cómo se hace una pregunta, cómo se hace un planteamiento del problema, cómo se hacen unos antecedentes. Toda esa información me sirvió, y es fundamental para el trabajo que estoy haciendo en el colegio. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 10)

Yo tuve la oportunidad de aprender a leer, a escribir, a buscar información para un proyecto en el semillero [...] Ahora trato de enseñarles a las niñas a buscar información adecuada,

en varias fuentes. Se aprende a trabajar en equipo, a escuchar al otro, a mirar las opiniones y a ver cómo coinciden. (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 6)

Teníamos que sentarnos a hacer categorías, ¿por qué hablamos de categorías?, ¿por qué vamos a poner esto?, ¿por qué esto no sirve?, o sea, hacíamos análisis críticos. Creo que fue una base muy chévere para después hacer el proyecto de trabajo de grado. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p.7)

La participación en el semillero también permite reconocer contextos escolares poco conocidos o en los que se hace poca inmersión. Helena describe:

En el semillero encontré la parte rural que no conocía. Ahora sé que es complejo, es un contexto muy difícil. Pude acercarme a los maestros rurales, que son tan buenos, pero que de pronto no tienen las mismas condiciones de un maestro en la ciudad [...] La investigación me ha llevado a acercarme a muchos ámbitos, en los que no he participado directamente, pero he tenido un acercamiento desde la vivencia del otro. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 13)

Estos aportes desde las diferentes experiencias que ofrece la universidad contribuyen en sus labores docentes actuales. Sobre todo, les enseñaron a trabajar en equipo. María señala:

En el colegio, también se trabaja así, se tiene un jefe de área, hay unas orientadoras que ayudan [...] las mallas son de ciencias naturales en general, tú solo das biología y química, pero también está el profe que da física, así que debes sentarte con él a construir las mallas. Eso también desarrolla la capacidad de trabajar en equipo, de relacionarse con el otro de manera asertiva, de aprender a escuchar y a aportar al otro. (Comunicación personal [E1], 2019, p.6)

En el manejo de proyectos de investigación escolar o de los proyectos obligatorios institucionales, Carolina menciona que en su asignación tiene el curso de Educación Ambiental, así que ella aprovecha el trabajo que se lleva a cabo en el semillero, en donde surgen ideas o propuestas: “Nacen diferentes ideas, así no se desarrollen todas. Para mí es importante escucharlas, yo las apunto. Son problemáticas que se tratan en los colegios, como el manejo de residuos sólidos. [...] En estos momentos estoy trabajando la contaminación del aire”. Este tema, surgió en discusiones durante una sesión del semillero PiEnCias. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 10).

Helena argumenta que estos aprendizajes le han servido para contar con un apoyo conceptual en sus clases, donde también trabaja la investigación “aunque no es tanto desde la

investigación cuantitativa o cualitativa porque apenas se está acercando a los niños [...] Lo importante es contextualizar y no solo lo que tú ves desde lo científico, sino desde otros campos”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 7).

Carolina destaca su participación en un proyecto de investigación del grupo PiEnCias, *Compartiendo experiencias, construyendo identidad profesional docente* (Quiceno et al., 2017), que se realizó con estudiantes y con egresados de la licenciatura. Considera que fue un espacio para reflexionar sobre su labor (en ese momento estaba a la par con la práctica pedagógica como maestra en formación). Carolina relata:

Contaba mis experiencias, escuchaba las de los demás. Entonces, yo decía “bueno, no solo me pasa a mí”. Era como un lugar donde uno podía desahogarse, porque no es lo mismo yo llegar y decirle a mi mamá que decirle a un colega, a quien ya le ha pasado y me dice: “Eso es normal, pasa eso”, y me ayuda a solucionar los inconvenientes que se me presentan. Para mí ese espacio fue fundamental y muy importante para mí crecimiento, tanto para el centro de práctica (en esa época), como ahora en el colegio. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 10)

María y Helena participaron como asistentes de grupos de investigación. En el caso de María fue joven investigadora con PienCias, en el proyecto antes mencionado (*Compartiendo experiencias, construyendo identidad profesional docente*). Helena fue asistente en el Grupo de Competencias de Ciencias Sociales, participó en los seminarios y en algunos eventos. Lo que considera que más aportó a su formación fue la conceptualización de competencia apoyados en una universidad alemana. Dice Helena:

Aportó en la parte conceptual que yo no manejaba, eran discusiones que generaban los mismos maestros, para comprender qué era eso de las competencias. Y eso que todavía creo que me falta mucho... pero es acercarse como a ese contexto, Las discusiones giraban en torno de preguntas como: ¿Por qué hablamos de competencias? o ¿cómo es el desarrollo de las competencias? (Comunicación personal [E1], 2019, pp. 7-8).

Se puede reconocer que las actividades extracurriculares impactaron positivamente a las profesoras participantes, quienes identifican aportes tanto académicos como en el desarrollo de habilidades que fomentan el desarrollo integral. Las actividades orientadas por semilleros imprimen un sello importante en los futuros maestros, en relación con la investigación, la

comunicación y el trabajo en equipo, que constituyen habilidades sociales indispensables en la formación inicial y en relaciones de colegaje entre maestros.

De esta manera, es importante destacar que los saberes profesionales provenientes de la formación inicial son considerados por las participantes como la base fundamental de su quehacer cotidiano, y están permeados por lo aprendido en la licenciatura, pero también por la socialización profesional mediada por las relaciones con sus profesores y compañeros, así como por las actividades extracurriculares que aportan a su formación integral (figura 27). Imbernón (1994), argumenta que la formación inicial ha de dotar de un conjunto de saberes sólidos en los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal “que capacite al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y rigurosidad necesarias, apoyando sus acciones en una fundamentación válida” (p. 51).

Figura 27

Características de la Licenciatura y su relación con los principales saberes provenientes de la formación profesional de las participantes

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL - UdeA		
Modalidad de estudio	Campos de conceptualización	Otros aspectos relevantes
<ul style="list-style-type: none"> - Presencial y en el campus central de Medellín: María, Carolina, Helena y Swara - Semipresencial en la Seccional Magdalena Medio: Afrodita <p>Tiempo de duración , según proyección del plan de estudio: 5 años (10 semestres)</p> <p>Tiempo de duración en el programa: María: 2013-2018 Carolina: 2011-2019 Afrodita: 2013-2018 Helena: 2012-2018 Swara: 2011-2019</p>	<p>Campo pedagógico: saberes pedagógicos y curriculares (pedagogía, epistemología, historia, corrientes contemporáneas, aspectos de sociología y psicología, currículo y gestión).</p> <p>Campo Didáctico: saberes didácticos, práctica pedagógica e investigación formativa, seminarios interdisciplinarios y nuevas tecnologías (TIC).</p> <p>Campo Científico o Disciplinar: saberes específicos en biología, química, matemática, física y educación ambiental. Saberes</p> <p>Electivas: Inclusión escolar, Educación socioemocional, Educ. sexual.</p> <p>Otros : habilidades comunicativas, desarrollo personal.</p>	<p>- Profesores universitarios que dejaron huellas:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Por ser modelos o referentes a seguir * Por ser antimodelos <p>- Experiencias valiosas en la vida universitaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Actividades extracurriculares: semilleros, proyectos (habilidades lecto-escriturales y de investigación) y trabajos como auxiliares en la UdeA *Socialización pre-profesional y profesional.
Las profesoras participantes tienen un alto sentido de pertenencia y hacen una muy buena valoración de su programa de formación inicial, destacando el campo didáctico, en especial la práctica pedagógica, en relación a los aportes a su actual ejercicio profesional.		

Se reconoce que el programa de la Licenciatura- LEBCN realiza permanente revisión de su plan curricular, una tarea necesaria para fortalecer los saberes profesionales docentes. Se

requiere de la revisión de la metodología que utilizan los profesores de la Universidad en el desarrollo de los cursos, que probablemente utilizarán los futuros maestros en su ejercicio docente. También es importante considerar las características de los profesores cooperadores de los centros de práctica, que reciben a los maestros en formación y que tienen una función fundamental en la construcción de los saberes del profesor practicante.

5.3.4 Saberes procedentes de los programas¹⁵ y libros didácticos utilizados en el trabajo

Se trata de los saberes que los profesores principiantes construyen en el proceso de búsqueda de estrategias que resuelvan algunas de las situaciones de aula presentadas como problemas en la enseñanza de las ciencias, gestión de comportamientos, uso de herramientas tecnológicas y elaboración de unidades didácticas, entre otras. Estos saberes son influenciados por la intención de ser un profesional autónomo capaz de aprender por sus propios medios. En este proceso autodidacta, el profesor indaga en libros, páginas de internet, artículos y estudios, y retoma en muchas ocasiones sus apuntes de las clases universitarias. En ocasiones, recurre a las estrategias con las que aprendió en la escuela y en la universidad.

Por esta razón, cuando un profesor principiante se ve enfrentado a enseñar un área diferente de la que corresponde a sus estudios universitarios, se genera mayor estrés laboral, puesto que debe enseñar algo que no sabe o de lo que no tiene dominio; sobre todo, porque parte de la premisa de que para enseñar un área debe dominar dicho saber disciplinar.

En Colombia es frecuente que los profesores, además de enseñar su área, deban completar sus horas de asignación académica con otras asignaturas. En este estudio las profesoras, además de orientar ciencias naturales, han tenido que orientar matemáticas (Carolina y Helena), artística, tecnología (Carolina y Afrodita), inglés, educación religiosa, investigación, comunicación social (Carolina); Afrodita, ciencias sociales y castellano; y Swara, todas las áreas, por ser profesoras en primaria. Esto hace que el profesor se vea obligado a aprender por su propia cuenta sobre otras áreas o disciplinas que no hacen parte de formación inicial, a buscar material para sus clases, a crear sus materiales a partir de libros y, en muchas ocasiones, a seguir un texto guía. Las profesoras no relataron el uso de algún tipo de programa informático particular.

¹⁵ En este caso, programas se refiere a herramientas de trabajo como programas informáticos. Se mantuvo el nombre de la subcategoría, de acuerdo con la clasificación de saberes, según lo planteado por Tardif (2004, p. 48).

5.3.4.1 Organización de contenidos: preocupación curricular. Las profesoras participantes mencionan que los libros y sus apuntes de clase universitarios fueron claves cuando empezaron a laborar. María relata que en la planeación de sus clases de ciencias naturales se vale de libros universitarios en PDF, busca unidades didácticas en internet, guías didácticas adecuadas al nivel de complejidad del grado y revisa en los libros de texto la secuenciación de contenidos: “No me centro mucho ahí, es para mirar el orden (de los temas) [...] porque uno también tiene que aprender a organizarlos, para que todo se relacione de una manera más eficiente”. (Comunicación personal [E3], 2019, pp. 12-13).

La organización de actividades que tienen una jerarquización y secuenciación de contenidos, una organización de actividades de aprendizaje con el propósito de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo (Carmona, 2017) puede constituirse en un problema del profesor principiante, quien busca resolver esa situación teniendo como referente otras planeaciones elaboradas por profesores de aula o por académicos. En la planeación se tiene la responsabilidad pedagógica de realizar una secuencia, teniendo en cuenta múltiples factores, como contenidos que se deben enseñar, nivel de profundización, contexto educativo, ideas previas de los estudiantes, objetivos de aprendizaje, competencias y estándares, según lo establecido en los documentos del MEN y de la institución, recursos necesarios, formas de seguimiento y evaluación, entre otras.

Díaz-Barriga (2013) señala que la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante en la organización de situaciones de aprendizaje para desarrollar el trabajo con los estudiantes. En este sentido, es relevante el rol del profesor en la planificación de los contenidos organizados bajo una lógica secuenciada, centrada en el aprendizaje. En ocasiones esta labor se realiza de forma intuitiva, orientada por las maneras cómo aprendió el profesor o por textos escolares recomendados y enmarcada en un enfoque tradicional, que asume que se deben enseñar unos contenidos acordes a una selección pormenorizada de lo que se debe saber en alguna asignatura (Porlán, 1995).

La profesora María, relata al respecto: “En el otro colegio teníamos libro guía y a mí no me gustaba trabajar con eso. Yo pensaba que era muy básico. Pero me di cuenta de que hay cosas que funcionan, sobre todo para establecer el orden” (Comunicación personal [E2], 2019, p. 6).

Carolina considera que ha aprendido a seleccionar los temas. “Al principio me daba mucha dificultad, yo sentía que me estaba pegando mucho a los libros [...] Ya aprendí a confiar en lo que sé” (Comunicación personal [E3], 2019, pp. 4-5).

Una de las características del currículo tradicional es se hace elaboración de un temario de contenidos basado exclusivamente en los productos de las disciplinas (datos, conceptos y teorías) y secuenciados atendiendo su estructura formal (Porlán, 1995, p. 147). Esta manera de abordar el currículo predomina en nuestras escuelas y es difícil cambiar la práctica si no se analizan las concepciones que se encuentran implícitas.

La producción académica de otros profesores, como las tesis y ejercicios de investigación que generan unidades didácticas, libros de divulgación científica o textos escolares son otra forma de socialización profesional que influye en la toma de decisiones de los profesores principiantes, cuando mencionan que estos documentos les ayudan en su trabajo cotidiano. Por ejemplo: “Las unidades didácticas que busco en internet me dan ideas de cómo explicar el tema, para no quedarme en lo conceptual. Ahí muestran ideas interesantes, son lecturas muy buenas”. (María, comunicación personal [E2], 2019, p. 5).

Otro material que se menciona son los libros argentinos de la colección de divulgación científica *La ciencia que ladra*. Fueron usados por María para enseñar algunos temas de genética. “Saqué de ahí lecturas y les llevé cosas cotidianas, hasta saqué de ahí un laboratorio”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 5). Y agrega que los libros son guías para docentes: “Yo puedo saber que es la célula, pero debo saber cómo enseñarla, explicarla, cómo ejemplificarla, llevarla a los fenómenos de la vida cotidiana. Y hay muchos libros que tienen la funcionalidad de guiarnos a los profesores”. (María, Comunicación personal [E2], 2019, p. 11).

En este sentido, Centeno et al. (1997) afirman que “cada texto escolar materializa un modelo de enseñanza y aprendizaje” (p. 36), que cada profesor debe identificar y seleccionar.

En relación con la gran variedad de material usado para la enseñanza y sus fuentes de adquisición, se coincide con lo encontrado en el estudio de Coronado et al. (2015), especialmente en la búsqueda de los sitios educativos en Internet. De la misma manera, estos autores reconocen que el profesor tiene en cuenta como criterios de selección de recursos, los saberes de su formación profesional, su experiencia escolar y la facilidad en el acceso a la información.

Para Porlán (1995), las razones que llevan a la mayoría de los profesores a dar clases siguiendo unos patrones parecidos corresponde a cinco criterios: el primero, es la única forma

como saben hacerlo; el segundo, es la manera cómo les enseñaron; el tercero, es la manera como se ha oído que lo hacen los compañeros: el cuarto, es lo que la sociedad espera de la tarea de enseñar, y, por último, es lo que el contexto institucional favorece (asignación académica y horarios). Este modelo tradicional de enseñanza centrado en los contenidos y en una única forma de hacer las cosas en el aula, “es el prototipo dominante dentro y fuera del sistema educativo” (p. 146).

María destaca que en la licenciatura se dan orientaciones sobre cómo planear, cómo llevar a cabo una clase, cómo hacer la evaluación, pero insiste que faltan más ejercicios de diseño de unidades. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 10). Si bien, no existe una única forma de enseñar y los profesores principiantes están reconociendo diferentes enfoques curriculares, la manera como aprendieron influye en la forma como enseñan.

Las profesoras consideran que faltan más ejercicios de planeación en la formación inicial que les ayuden a generar confianza en los saberes aprendidos. Según Porlán (1995), al planear una clase se ponen en juego creencias epistemológicas, psicológicas y didácticas que se contrastan con otros puntos de vista para tomar decisiones acerca de los diferentes problemas curriculares. De esta manera se construyen unos saberes profesionales significativos y una alternativa curricular.

Los saberes que surgen de esta subcategoría describen la labor de la planeación como una de las que más incide en el aprendizaje autodidacta en las profesoras principiantes para abordar las preguntas del qué, cómo, cuándo, por qué y para qué enseñar ciertos contenidos, pero se percibe que lo hacen desde un enfoque tradicional, de temarios basados en una secuencia formalizada por las mismas disciplinas.

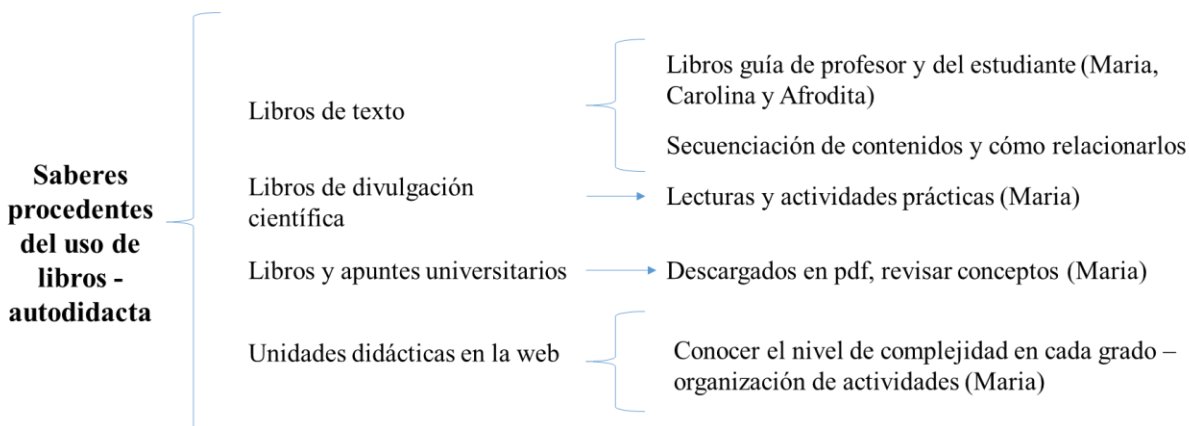
La labor de la planeación está influenciada por las formas como el profesor aprendió, las maneras como le enseñaron (en la escuela y en la universidad) y lo que el contexto les permite, en términos de asignación de cursos, horarios y tiempo disponible para dicha actividad. Los libros de texto y unidades didácticas producidas por otros profesores, les orientan sobre el nivel de complejidad y la organización de actividades y contenidos en cada grado. Esto, a su vez, influye sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje que termina apropiando el principiante.

Los apuntes y textos universitarios utilizan otros modelos y niveles de complejidad que promueven el aprendizaje enciclopédico. Se presenta un esquema que resume lo encontrado en esta subcategoría (figura 28), y que muestra las principales fuentes de información utilizadas por las participantes, entre las que se destacan los libros de texto, los de divulgación científica, libros

universitarios y apuntes de clase, así como las unidades didácticas elaboradas por otros maestros y que se encuentran disponibles en la web.

Figura 28

Fuentes de información que enriquecen los saberes del profesor a nivel autodidacta



La manera como aprendieron influyen cómo enseñan. La labor de planeación se hace desde un enfoque tradicional, basada en temarios productos de la disciplina – datos, conceptos y teorías – centrado en contenidos.

5.3.4.2 Recursos para las actividades prácticas. Además del texto guía, de sus cuadernos y de documentos que trabajaron en las clases universitarias, las profesoras se remiten a páginas de internet, documentales (Carolina, comunicación personal [E1], 2019) y videos de YouTube (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019). Especialmente buscan prácticas experimentales sencillas porque consideran que las prácticas de laboratorios de la universidad suelen ser complejas (María, comunicación personal [E3], 2019). Consideran que en internet se encuentran muchos experimentos simples y adecuados para los niños, que gustan muchos de las actividades experimentales.

Para Álvarez (2015) “Los modelos institucionales de la universidad y de la escuela son muy distintos, y esto repercute a la hora de tratar de establecer relaciones entre la teoría y la práctica” (p. 177).

De esta manera, la escuela y la universidad deberían trabajar más conjuntamente, pensando especialmente en la formación de profesores, permitiendo la adquisición de un conocimiento pedagógico más completo y abierto a la complejidad (Álvarez, 2015). Para esta autora, uno de los puentes que pueden ser útiles en este acercamiento son, precisamente, las prácticas de laboratorio;

sin embargo, parece que en la universidad estas prácticas constituyen un espacio más habilitado para la teoría que para la práctica, y que en la escuela sucede lo contrario.

López y Tamayo (2012) reconocen que las prácticas escolares responden a finalidades como familiarizarse con algunos fenómenos, contrastar hipótesis e investigar, en la universidad se usan para el aprendizaje de conceptos teóricos; y desde la perspectiva de los maestros se critica el hecho de que enseñen la ciencia de los científicos y no contextualicen la ciencia al aula de clase (Izquierdo et al., 1999, como se citó en López y Tamayo, 2012). En ese sentido, la actividad experimental debe ser vista como un instrumento que promueve los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Osorio, 2004).

Luego de analizar las actividades de laboratorio de una Licenciatura en Biología y Química de Manizales, López y Tamayo (2012), encontraron que en su mayoría: “se caracterizan por ser tipo receta [...] la falta de materiales, espacios adecuados y las limitaciones de tiempo son los obstáculos que interfieren [...] se le da más importancia al aprendizaje de conceptos y menos a los procedimientos y las actitudes” (p. 159). Lo anterior, coincide con lo expuesto por las profesoras participantes quienes manifiestan que deben hacer búsquedas por cuenta propia de prácticas que se ajusten a los requerimientos del contexto escolar. En este caso, privilegian experiencias que se relacionan con la cotidianidad, el contexto y el interés de los estudiantes. Desde el constructivismo, estas actividades propenden por la interacción activa y productiva entre las ideas previas del estudiante y la información que se trae al aula de clase, para elaborar un camino hacia el aprendizaje significativo (Porlán, 1995).

5.3.4.3 Relaciones de las ciencias naturales con otras áreas del conocimiento. Por otro lado, en este proceso autodidacta las profesoras encuentran algunos vacíos en lo aprendido en la universidad. Carolina menciona:

Cuando uno ve los cursos, uno no le ve la importancia a cada tema. Cuando me enfrenté a la malla curricular en el colegio, había temas de los que yo no tenía suficiente conocimiento para enseñar [...] Uno encuentra los vacíos, cree que entendió y cuando las va a explicar, resulta que se enreda [...] Necesité afianzar todos esos conceptos que yo creí saber. Es tiempo extra que a usted le toca dedicar, para que no parezca que me lo aprendí de memoria de un libro. (comunicación personal [E2], 2019, p. 6)

Según Moral (2000), los formadores de profesores deben reconocer el inevitable y significativo vacío entre el conocimiento aparente y el conocimiento que es aceptado en los contextos reales de clase.

Si bien las profesoras reconocen algunos vacíos en su formación inicial, en lo conceptual y lo procedimental, para Medina y Domínguez (1989) la formación del profesorado debe permitir una emancipación profesional para conseguir elaborar un estilo de enseñanza crítica y reflexiva que le permitan una mejora de sus procesos de aula; una formación en criterios pedagógicos y didácticos para la toma de decisiones que transformen su quehacer docente.

Como se indicó antes, una de las situaciones críticas a las que se ve enfrentado el profesor principiante es a la asignación de cursos de áreas o asignaturas diferentes a las de su formación inicial. Esto lo han vivido cuatro de las cinco participantes. Carolina dice que ha utilizado libros de apoyo para la enseñanza de otras áreas, especialmente el álgebra de Baldor, pues considera que así tenga formación en matemáticas desde la universidad, no es su “fuerte”. Además, ha usado libros de la biblioteca de cada salón, que coinciden con lo esperado institucionalmente. “Lo que está en la malla curricular del colegio está con relación a los libros que allí se trabajan. Hay actividades muy buenas y tienen relación con los temas”. También, busca varios autores para comparar. “Leo y selecciono conceptos que me parezcan más factibles para enseñar en el aula” (Carolina, comunicación personal [E3], 2019, p. 7).

Afrodita, que se ha desempeñado en primaria, ha tenido que buscar diferentes estrategias porque ninguna de las asignaturas que orienta es del área de ciencias naturales.

Con sociales y español hay muchos libros buenos. Uno complementa con información de internet. En artística a veces se me ha dificultado; uno cree que es fácil, pero como hay una malla, un planeador, unos temas, entonces se deben buscar actividades que se adecúen a ese logro, a ese tema que se va a dar. Y hay algunas páginas que la rectora me ha pasado. En tecnología es con la que ha sido más difícil. (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 11)

En este aspecto hay una gran diferencia entre lo que espera el profesor principiante en su labor como docente de un área específica, en la cual se formó, y su asignación académica – laboral, que incrementa las problemáticas a las cuales debe enfrentarse. Imbernón (2007) afirma que, ante el desconcierto y la inestabilidad “el profesorado principiante inicia su tarea profesional con una tendencia a solucionar situaciones problemáticas a través del aprendizaje vicario o un aprendizaje

de la observación, que se basa en la imitación, de los profesionales más cercanos a él” (p. 59). Algunas de las profesoras manifestaron que si bien los libros, los recursos de internet y los videos fueron de gran apoyo en este proceso, el apoyo por parte de colegas fue la estrategia más importante para el manejo de planeación en áreas diferentes a la de su formación inicial. En la figura 29, se encuentra un resumen de los saberes procedentes de libros y recursos autodidactas que se evidenciaron en el estudio.

Figura 29

Saberes procedentes del uso de libros y otros recursos de manera autodidacta

SABERES PROCEDENTES DE LIBROS Y OTROS RECURSOS		
<p style="text-align: center;">Libros</p> <p>Del texto escolar: reconocer secuenciación y complejidad acorde a los grupos de grados, actividades ajustadas a competencias escolares.</p> <p>De textos y apuntes universitarios: revisar conceptos comprendidos pero aprender a enseñarlos, las prácticas universitarias tienen otro nivel de complejidad, por tanto deben ajustarse al contexto.</p> <p>De unidades didácticas: cómo hacer ajustes a recursos y actividades teniendo en cuenta experiencias de otros profesores.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos para actividades prácticas en ciencias naturales</p> <p>Uso de libros de texto escolar y videos de You Tube como herramientas que contemplan las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Aprender a establecer relaciones entre teoría y práctica, desde la mirada de los estudiantes (según edad, intereses y temas tratados).</p> <p>Establecer diferencias entre ciencia para científicos y la ciencia escolar.</p> <p>Hacer ajustes a las prácticas universitarias acorde a objetivos y recursos institucionales.</p>	<p style="text-align: center;">Recursos para enseñar otras áreas</p> <p>Libros de texto escolar – álgebra de Baldor.</p> <p>Libros de la biblioteca del salón – estrategia institucional, mallas coinciden con los libros de cada salón.</p> <p>Seleccionar temas y formas de abordarlos usando diferentes recursos y comparando formas de enseñanza.</p> <p>Algunas áreas tienen menos recursos que otras (Artística y tecnología carecen)</p> <p>Aprendizaje vicario – imitación de colegas, libros recomendados.</p>

5.3.5 Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión

En esta tesis se asume que los saberes experienciales son representaciones que facilitan la comprensión de la profesión y el desarrollo del estilo docente, validadas desde la cotidianidad escolar y la socialización con otros colegas. Estos saberes se aprenden de manera progresiva, y pueden verse afectados por las emociones que generan los primeros empleos, más aún, si se dan

en situaciones precarias o en solitario. Permiten al profesor principiante incorporar nuevas formas de ser y de hacer, a partir de las experiencias, relaciones, interacciones y contextos en los que haya laborado.

En investigaciones sobre saberes (Tardif, 2004; Tardif y Raymond, 2000), se encuentra que la temporalidad de los saberes experienciales corresponde a una construcción y dominio progresivo de los mismos. Las situaciones de trabajo en la escuela exigen de los profesores conocimientos, competencias, aptitudes y actitudes específicas, que solo pueden adquirirse y dominarse en contacto con esas realidades. Aun cuando la apropiación de estos saberes requiere tiempo, práctica, experiencia y hábito, parece que en el ámbito laboral lo que prima es la respuesta inmediata a los requerimientos, incluso sin darles los suficientes insumos para cumplirlos (por ejemplo, ausencia de documentos institucionales).

En esta investigación se consideró que los saberes procedentes de la experiencia de la profesión, o saberes experienciales, permiten hacer el cruce entre dos categorías de esta tesis: la inserción profesional y los saberes docentes. Por esta razón, su análisis en profundidad se realiza en el siguiente apartado. Por ahora, se mencionan algunas relaciones generales encontradas entre las subcategorías de saberes profesionales del docente, sintetizadas en la figura 30.

Los saberes profesionales docentes se adquieren con el tiempo, *son temporales* (Tardif, 2004). Las profesoras participantes manifiestan que sus creencias, representaciones y certezas sobre la docencia, la enseñanza y el aprendizaje provienen de sus historias de vida, como saberes personales; de su trayectoria e inmersión en la escuela, como saberes escolares; y de los cursos de formación inicial, como saberes profesionales, pero, en todos los casos, estos saberes se entrelazan, modifican y reactivan, de acuerdo con las necesidades de aplicación para resolver problemas profesionales. De allí que los primeros años de ejercicio docente sean importantes en la adquisición de hábitos, pues se establece o consolidan los saberes experienciales a partir del ejercicio de evocación de situaciones similares vividas, que contribuyen a la construcción de aprendizajes que se transforman en certezas, modelos de gestión y estilos de enseñanza.

De este modo, los saberes se usan y desarrollan durante la carrera docente. Según Tardif (2004), la construcción de saberes corresponde a un proceso de vida profesional de larga duración, del que hacen parte dimensiones de la identidad y de la socialización, que permiten la identificación e incorporación de rutinas institucionalizadas de los grupos de trabajo. En este sentido, saber vivir en la escuela requiere de aprendizajes adquiridos a lo largo de la historia vital

del profesor, el manejo de sus emociones y de sus relaciones interpersonales que evolucionan con la acumulación de experiencias.

Figura 30

Saberes profesionales de las participantes provenientes de diferentes fuentes



Los saberes profesionales se integran en el ejercicio docente. Dichos saberes provienen de diferentes fuentes y son usados en la práctica de forma simultánea, cuando se genera la necesidad de apoyar decisiones pedagógicas y didácticas. Un ejemplo de esta integración se da cuando las profesoras buscan resolver asuntos relacionados con la gestión de aula, como el manejo de grupo y establecimiento de límites con los estudiantes. En este caso, se observa que las profesoras hacen uso de las reglas y normas sociales aprendidas en las relaciones que establecen en el hogar, en la escuela y en la sociedad, pero que han enriquecido con los saberes construidos desde las concepciones y teorías aprendidas en la formación inicial. Otro caso que muestra la integración de saberes es la planeación de clases, puesto que las profesoras de este estudio manifiestan haber generado interrelaciones entre lo que aprendieron en su pregrado y sus propias elaboraciones,

desde la interpretación, adaptación y transformación de documentos académicos e institucionales, de acuerdo con los contextos laborales y particulares de sus estudiantes. Esto reafirma que en la práctica docente el profesor va tejiendo sus saberes para ponerlos en acción.

5.4 Categoría relaciones entre la inserción profesional y los saberes docentes

En este apartado se presentan las relaciones encontradas entre las categorías de inserción profesional y saberes docentes. Se contaba con algunas subcategorías que cambiaron durante el análisis. Uno de los cambios fue la ubicación de la subcategoría *saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión*, que estaba en la categoría de saberes, pero se encontró que refleja las relaciones entre el proceso de inserción y la construcción de saberes durante esos primeros años de ejercicio profesional, los cuales, a su vez, movilizaban saberes de diferentes fuentes.

Por tanto, se decidió que el análisis e interpretación de los saberes experienciales correspondería a esta última categoría, para dar cuenta de las relaciones entre las dos primeras categorías. Sumado a ello, se presentan las *pipocas* de las participantes que resaltan algunos problemas durante su inserción profesional. Por último, se aborda el proceso de socialización, como factor clave en la formación profesional y continua de los maestros.

5.4.1 Saberes experienciales como punto de interconexión

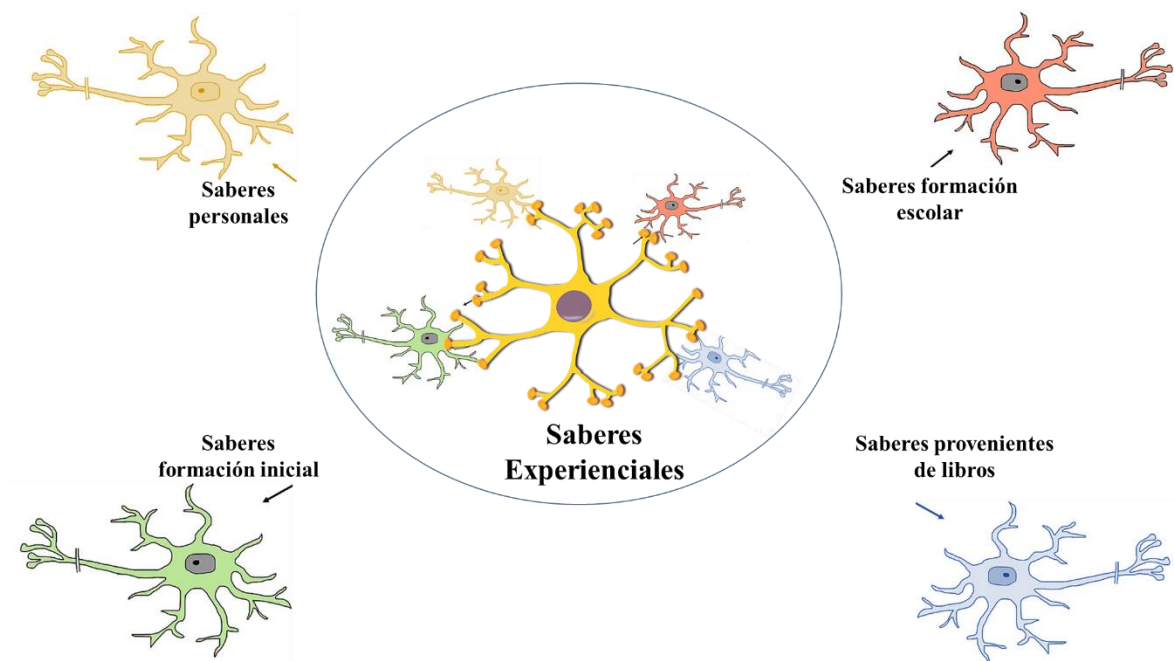
Los saberes experienciales permiten el reconocimiento del profesor como actor competente y activo, que produce, transforma y moviliza saberes, cuando en su ejercicio docente establece relaciones entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la enseñanza (Tardif, 2004). Por esta razón, el profesor se asume como un profesional que desarrolla y construye saberes desde y para su propia acción. Además, los saberes experienciales se consideran un punto de conexión entre los saberes que se poseen y los aprendizajes logrados desde la experiencia, cuando se ponen a prueba en diferentes situaciones problemáticas que se deben resolver de manera inmediata en el aula o en la escuela.

En ese sentido, se pueden comparar los saberes con las neuronas, que requieren comunicarse entre sí y establecer conexiones para dar lugar a respuestas que el cuerpo necesita. Para que su información sea relevante, las neuronas deben conectarse entre sí, creando circuitos

que conforman el sistema nervioso. De la misma manera, los saberes que tienen los profesores principiantes desde su trayectoria de vida, y su formación escolar y profesional, se interconectan para dar lugar al saber específico de su trabajo, que se refleja en los saberes experienciales, (figura 31).

Figura 31

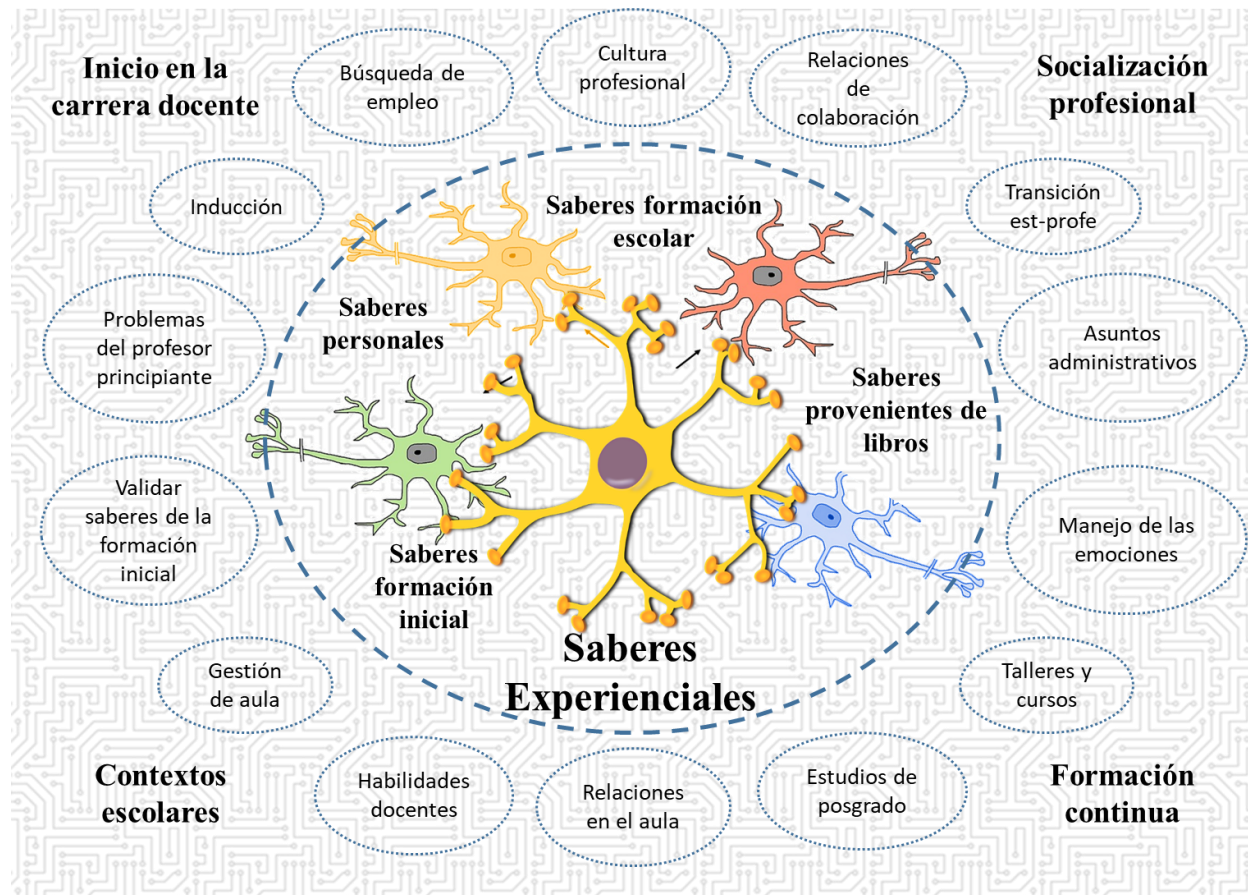
Comparación de los saberes con el funcionamiento de las neuronas



A medida que las interconexiones neuronales se van generando, se logran mejores resultados a nivel de velocidad de propagación y transmisión de señales. En el caso de los saberes profesionales de los docentes, mientras más conexiones crea el profesor a partir de sus variadas prácticas laborales (con diferentes grupos, grados, contextos laborales, variados colegas, formación continua y socialización), más saberes experienciales construye y reproduce en función de su profesión, en sus acciones cotidianas. Así como el tamaño de las células nerviosas y la complejidad de las dendritas parecen influir en el cociente intelectual (figura 32). Las diferentes vivencias (personales, escolares, en la formación universitaria y sobre todo las laborales) tienen gran importancia en la construcción, movilización y transformación de los saberes profesionales de los docentes.

Figura 32

Los saberes profesionales docentes y los principales asuntos movilizados durante el proceso de inserción profesional de las participantes



En este sentido, según Tardif (2004, p. 178) “los profesores son verdaderos actores y no meros técnicos o ejecutores de reformas [...] son actores de su propia acción y autores de su propio discurso”, esto lleva a reflexionar sobre el reconocimiento social de la docencia y el valor que toman los espacios de socialización para aprender con el colega sobre su profesión en común. Las dos tareas básicas que debe cumplir un profesor, según Feiman-Nemser (2001), son: enseñar y aprender a enseñar. En consecuencia, los profesores principiantes están en un aprendizaje permanente y de doble sentido.

Las neuronas no están solas, están acompañadas de células gliales que les dan sostén y nutrición. En la escuela, los saberes de los profesores principiantes se enriquecen gracias al acompañamiento y apoyo de sus colegas y de los directivos docentes, quienes comparten desde sus propios saberes experienciales específicos del lugar de trabajo las formas de enfrentar

situaciones cotidianas y algunas rutinarias. Por otro lado, los neurotransmisores, que actúan como mensajeros entre neurona y neurona, podrían ser los problemas propios de la profesión, los cuales cambian según la fase de vida profesional en la que se encuentre el maestro. Para el caso de los principiantes estos problemas pueden ser generadores de conexiones iniciales, que se van complejizando con el paso de los años.

En este estudio, las participantes reconocen que en las escuelas en donde han trabajado han adquirido saberes relacionados con el saber, con el hacer y con el ser, a partir de la práctica de su profesión. Ellas destacan como uno de los principales aprendizajes desde el saber, la reconstrucción desde lo conceptual, tanto a nivel disciplinar como pedagógico y didáctico. Desde el hacer, asuntos relacionados con la gestión del aula y con el manejo del tiempo; y del ser, aspectos sobre los roles del maestro en la escuela, cambios en las dinámicas personales y familiares, así como en la construcción de la figura de autoridad en el aula y en la gestión de emociones.

A continuación, se presentan los hallazgos de los saberes experienciales de las profesoras participantes que han laborado en diferentes contextos (urbano y rural) y en diferentes niveles de educación (preescolar, primaria y secundaria), durante diferentes momentos de sus trayectorias (paralelo a la formación inicial, en los últimos semestres de la carrera y después de haber obtenido el título) y con diferentes tiempos de ejercicio laboral (desde dos meses hasta cinco años). Estos saberes aprendidos desde sus vivencias llevan a la constitución de capacidades, que les permiten adaptarse e integrarse a la cultura profesional docente en la que están haciendo inmersión.

5.4.2 Validar los saberes profesionales desde el ejercicio docente

Para Bereiter y Scardamalia (1986) (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015), los profesores principiantes tienden a tener una estructura de conocimiento superficial, con pocas conexiones inter e intranivel que lo llevan a cuestionar su programa de formación inicial. Las dificultades en sus primeros empleos podrían estar aparentemente ligadas a vacíos en la licenciatura, pero realmente hacen parte del proceso gradual de aprender de su profesión, independientemente del programa de formación, pues algunos aspectos del ejercicio docente solo se aprenden en el ejercicio directo de la docencia.

Aunque la idea aceptada por regla general es que los maestros aprenden al enseñar, a tal punto que coloquialmente se dice que *la práctica hace al maestro*, se trata de reconocer una

realidad más compleja, que está asociada con el dominio de conocimientos y destrezas, así como con la capacidad de reconstruir saberes desde la validación del ejercicio práctico. Según Tardif et al. (1991), esta capacidad va generando certezas que le permiten confirmar su capacidad de enseñar, de adaptarse e integrarse a la escuela.

María reconoce que las dificultades que pueden enfrentar los profesores en los primeros empleos son importantes porque les permiten adaptarse y aprender, resalta que *no todo lo pueden dar en la universidad*, y que algunas cosas hacen parte del proceso de convertirse en profesor. “Uno aprende enseñando, pero no solo en lo disciplinar porque uno reaprende y aprende a transmitirlo, a llevarlo, a generar las actividades: dinámicas, talleres, la forma en que se va a explicar” (comunicación personal [E2], 2019, p. 3).

Uno de los aprendizajes corresponde a la reestructuración y consolidación teórica de lo aprendido en la formación inicial, cuando es necesario retomarlo en el ejercicio docente. Desde sus vivencias, María reconoce que ha logrado comprender, aprehender y aplicar algunos conceptos, por ejemplo: “saber que es un estándar, qué es una competencia, qué plantean los DBA, cómo se lee una matriz de referencia”. (María, comunicación personal [E1], 2019, p.4), aspectos que, según ella, no consideraba importantes ni trascendentes cuando estaba en la Universidad, pero que son claves en la elección de temas y en la manera de evaluar.

En el aula también se aprende sobre lo que se está enseñando, no solo en lo disciplinar, sino también en lo didáctico. “Continuamente uno tiene que estar estudiando, no solo para saber la teoría, sino para entender cómo hacer la transposición didáctica, porque uno puede saber muy bien un tema, pero debe saber cómo lo va a llevar a la clase, de manera que los estudiantes entiendan”. (María, comunicación personal [E3], 2019, p.1).

Helena plantea que es necesario “moldear un concepto, saber cómo enseñarlo, que sea claro para mí y para los estudiantes”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 1). Esto corresponde a otra preocupación que surge en el momento de enseñar, y que se aprende en el día a día. Helena considera que desde la licenciatura se encuentran bien preparados en los campos pedagógico y didáctico, y que tienen muchas herramientas, en lo disciplinar, pero, agrega “en la medida que se va a avanzando se aprende más, y se puede acercar más a ellas”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 6).

Swara considera que así le den todas las recetas, hay aspectos que se aprenden con el tiempo y con los diversos grupos. “Siempre se tiene un grupo que lo va a retar a uno. Está el

estudiante que lo va a retar... Además, se aprende a enseñar con los estudiantes con dificultades de aprendizaje y problemas de conducta” (comunicación personal [E1], 2019, p. 10), porque la actual exigencia es que se debe hacer adecuación curricular para todos, según las necesidades y talentos.

Carolina menciona que hay que dominar el tema, pero, además, ser de mente abierta, de tal forma que el profesor encuentre herramientas para innovar en el aula. “Que no sea siempre lo mismo, porque si usted siempre lleva la diapositiva, la cosita para armar, entonces los estudiantes se cansan. Es necesario innovar, así que hay que buscar en diferentes fuentes e invertir mucho tiempo”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 8).

Además, en el manejo del contenido, dice Carolina, se encuentra que “en el paso a paso, uno va viendo si el tema no funcionó de la manera como lo preparó. Cuando siento que no quedó claro, entonces, hago esto otro y lo refuerzo en la siguiente clase, o termino diciendo: de esta manera no funciona”. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 13). Estas revelaciones pueden convertirse en indicadores de su desempeño docente, que, a manera de reflexión en acción, aportan señales respecto del dominio de saberes y de las destrezas en su quehacer docente.

“Las cosas positivas dan ánimo, y nos van diciendo: Vas por buen camino, así es que se hace”. (María, comunicación personal [E1], 2019, p. 12).

Como se puede ver, las profesoras valoran estos aprendizajes *in situ*, dado que porque contribuyen al reconocimiento de los estilos de enseñanza.

En cuanto a la exigencia de enseñar áreas distintas de las ciencias naturales, las profesoras reconocen que se requiere una complementación de los saberes disciplinares, pedagógico y didáctico. Afrodita señala: “Para uno poder enseñar, se debe tener el conocimiento, pero eso va de la mano con lo pedagógico y con lo didáctico. Lo digo por experiencia”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 9).

Tal vez, esta expresión está ligada a la dificultad relacionada con el hecho de haber tenido que enseñar otras áreas. “He tenido que estudiar por mi cuenta, sobre todo, en tecnología. En el área de ciencias sociales he ido avanzado, no me ha ido mal, pero estoy usando lo que aprendí cuando estaba estudiando en el colegio” (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 9).

Carolina reconoce cambios en su forma de enseñar otras áreas en las que no tiene dominio, en comparación con las ciencias naturales. Esto implica una revisión permanente de estos saberes y una necesidad de actualización profesional:

El año pasado yo era textual, yo me aprendía lo de inglés tal cual, y lo decía así, y no entendía, no comprendía la pronunciación y todas esas cosas. Pensé que en biología iba a ser diferente, pero los estudiantes exigen, y preguntan cosas que uno que jamás vio en la universidad. Entonces, he tenido que estudiar todo el tiempo, incluso contenidos de mi área. Los fines de semana los dedico a leer. Me ha servido mucho para saber que, si bien yo estudié eso, no lo puedo dejar ahí y que me debo actualizar constantemente, pues, aun cuando me gradué hace poquito, hay cosas que han cambiado muchísimo. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 6)

El descubrimiento del estilo propio como maestras es un aspecto que resaltan las participantes. Para Pope y Gilbert (1995), los educadores del área de ciencias deben reconocer el papel en la construcción personal que el estudiante hace de la experiencia y el desarrollo de la habilidad para hablar acerca de las ideas propias y atender opiniones contradictorias de los demás. En el caso de María, ella reconoce que, cuando empezó, descubrió que era una profesora exigente, que le gustaba la argumentación, ir más allá del concepto, cambiar de ambientes de aprendizaje, hacer laboratorios e ir a la biblioteca. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 3).

Por otro lado, lo que se evidencia en las expresiones de las participantes es que cuando la institución está mejor organizada, proporciona un ambiente más favorable para la construcción de saberes experienciales en los profesores principiantes. Helena reconoce cómo la estructura de la institución en donde trabaja facilita la planeación y la elaboración de material en colegaje con otras maestras. Este aspecto es importante, pues “las experiencias no se desarrollan en el vacío, ocurren en un mundo social, físico y psicológico determinado. Asimismo, las experiencias le suceden a individuos o grupos que poseen estructuras conceptuales a través de las cuales dan sentido a dichas experiencias” (Marcelo, 1991, p. 23).

En el caso de los principiantes, juega un papel psicológico importante su capacidad eficiente de responder a las tareas. En ese sentido, se intuye en la siguiente intervención de Helena, que hay una tensión propia por cumplir y por llegar al nivel de los otros colegas:

He tenido la ventaja de que se tiene una estructura en cada tema, pero debo saber cómo llevar ese tema al aula, porque hay muchas actividades que otros profes han realizado [...] El año pasado me agobiaba mucho saber que mis compañeros ya habían pasado por ese tema y yo tenía dos o tres horas de diferencia, en cambio ellos como ya han dado tanto tiempo, lo hacen mucho más natural. (comunicación personal [E3], 2019, p. 8)

Para Tardif (2004), la pedagogía no se debe asociar ni reducir a la utilización de instrumentos, sino a la práctica global e interactiva. Por tal razón, el profesor se comporta como actor de su pedagogía, le da sentido cuando hace adaptaciones, producto de la interacción con sus estudiantes y colegas. Se reconoce que, al inicio, los profesores requieren instrucciones paso a paso de cómo hacer las cosas, pero al mismo tiempo, quieren aprender rápidamente cómo organizar el currículo, ejecutarlo y ajustarlo. Están más preocupados por los cómo, y menos por los por qué y los cuándo (Vaillant y Marcelo, 2015).

Helena recuerda que en sus primeros días de experiencia laboral el grupo que tenía no favorecía el desarrollo de sus clases porque ella considera que en la biología la teoría es importante. “Si no se dan muchos conceptos iniciales, de pronto no van a entender bien. [...] para mí era un caos cuando no funcionaba, cuando los estudiantes no entendían” (Helena, comunicación personal [E3], 2019 p. 2). La participante tenía momentos de angustia cuando no lograba llevar a cabo toda su planeación. “Yo decía: ¡Dios, ¿qué hago?! ¡Esto por qué salió así, si yo lo tenía preparado de otra manera! [...] Los estudiantes venían en una tónica de ¡usshh!, venían como muy alterados, porque están en esa adolescencia”. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 2).

En los profesores que tienen más tiempo de ejercicio docente, se identifica la capacidad de relacionar sus teorías con la acción práctica. Esto les permite comprender de forma crítica la situación de enseñanza, a partir de la observación de los comportamientos y de las señales gestuales, para luego implicarse de forma cognitiva y afectiva en la acción educativa (Blazquez, 1989). Con Swara, quien tiene mayor tiempo de experiencia laboral, se identifica que su saber experiencial es más robusto y busca hacer adaptaciones y ajustes en sus procesos de planeación:

Creo que es necesario sacar al niño del trabajo del cuaderno y ver que el laboratorio está relacionado con cosas cotidianas. A mí me toca este año el proceso de reestructuración y planeación de clases de ciencias naturales de tercero a quinto. Sé que para muchos compañeros es complicado por el tema de los contenidos [...] articular bien el contenido, que abarque todo, incluidos, por supuesto, los conocimientos actuales, es mucho más complejo”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 8).

Swara, que lleva casi cinco años ejerciendo como normalista superior, insiste en buscar la integración de disciplinas y estrategias, teniendo en cuenta los conocimientos socio-científicos, laboratorios, y aspectos de ciencia y tecnología. (Swara, comunicación personal [E2], 2019, p. 9). Pero sus colegas de educación primaria comentan que esa planeación es muy compleja, porque

ella incluye los temas según los estándares: “En quinto el tema era electricidad y magnetismo, entonces incluí ese tema en la planeación”. (Swara, comunicación personal [E2], 2019, p. 9).

Para Driver y Oldham (1995), si los profesores se ven implicados como colaboradores en la construcción y desarrollo del currículo se logra un cambio conceptual que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero es claro que esta articulación y negociación que implica el currículo no se logra de un día para otro y, por ello, el profesor principiante parece nadando contra la corriente. No obstante, en el caso de Swara, las actividades prácticas que sugiere terminan gustándole a los estudiantes y a sus colegas. “Una profesora me dijo: ‘¡Ay!, con la planeación que usted hizo hicimos unas cosas muy chéveres, los niños llevaron unos trabajos muy bonitos’. Es mostrarles a los profes de primaria que la enseñanza de las ciencias no está solo en los contenidos de biología”. (Comunicación personal [E2], 2019).

Swara critica el hecho de que en los libros de primaria los temas de física y de química están muy rezagados. Reconoce que ella, que tiene formación en el área, es difícil hilarlo. “Para un docente de otra área o con menos experiencia, es más complicado”. (Comunicación personal [E2], 2019, p.9). Esta situación ocurre de manera frecuente con los profesores de primaria, quienes tienen asignación de varias o todas las áreas, independientemente del énfasis de su licenciatura.

Otro asunto que surge en este apartado es el de la evaluación de los aprendizajes, visto por las profesoras participantes como una actividad compleja que sale a relucir en el ejercicio docente. Carolina relata su dificultad a la hora de poner en práctica el sistema de evaluación institucional. Recuerda el caso de un estudiante con muy buen rendimiento académico, pero con dificultades de convivencia. Ella se encontró en el dilema de asignarle una valoración de 90 o 100. Merecía la máxima valoración por su rendimiento, pero la institución exigía rebajarle, por su mal comportamiento.

En un estudio Anguiano et al. (2019), los autores encuentran que los profesores principiantes usan la evaluación para dar un resultado final, para calificar y para controlar la conducta de los estudiantes. Aun cuando buscan introducir la evaluación formativa a la acción pedagógica cotidiana, les parece difícil pues la costumbre y la formación previa, los lleva a reproducir la evaluación como una medida de control.

María recomienda que entre los documentos de obligatoria lectura para un profesor principiante está el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), para así estar informados de los detalles de este proceso. Y tener en cuenta las particularidades que rigen en cada colegio: “Que

cuántos días tengo para subir una nota, cuánto tiempo para avisar de un quiz o cuántas tareas se ponen por día. En mi colegio, las niñas dicen que tienen muchas tareas, por creerles tuve una dificultad con unas niñas de séptimo”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 11). María logró resolver la situación luego de revisar el SIE y de dialogar con algunos colegas más experimentados. De otra parte, considera que el proceso de autoevaluación no se hace del todo con la responsabilidad que ella quisiera pues., “Se ha convertido en la oportunidad para que la estudiante se ponga la nota que quiere y así subir la nota del curso” (María, Pipoca 2, 2019). La estudiante no hace una revisión real de su proceso ni formula un apropiado plan de mejoramiento para el siguiente período.

María reconoce que la evaluación debe ser formativa y permanente, razón por la cual busca estrategias que no limiten la evaluación del aprendizaje únicamente a las pruebas escritas, sino que tengan en cuenta la participación mediante la argumentación. “Cuando yo veo que se interesan, traen alguna consulta y me dicen: ‘Profe, entonces esto se relaciona con eso que hicimos’, eso también es aprendizaje” (Análisis de pipocas, 2019). Manifiesta que usa estrategias por imitación, de las aprendidas de sus profesores de universidad, entre ellas dialogar con sus estudiantes sobre las causas de los resultados obtenidos y brindar oportunidades para demostrar aprendizajes:

Yo les decía a las de octavo: “Chicas, qué les pasó, qué creen que fue lo que sucedió”. Muchas dijeron: “Profe, yo no estudié”; una me dijo: “Profe, es que yo vi esa prueba y me frustré, me bloqueé”. Entonces, por eso hago lo de la participación, porque participando son buenas [...] Si una niña es capaz de argumentar, de dar un ejemplo, eso es aprendizaje. (María, Análisis de pipocas, 2019)

Helena manifiesta que busca estrategias como “los puntos extra”, que van ayudando desde el inicio del período. “Son ciertas cosas que uno se va dando cuenta que les gustan a los estudiantes, por ejemplo, me di cuenta de que les gusta la parte tecnológica, entonces llevé un *kahoot* (quiz en línea). A ellos les emociona porque son de competencia”. (Comunicación personal, 2019). Helena dice que ella probó darles responsabilidad y autonomía en su proceso académico, y se dio cuenta de que el nivel de compromiso en estudiantes de secundaria no era el esperado:

Vamos a ver este tema, y en dos semanas tenemos quiz, así que de ustedes depende que pueda dar el tema o no. O cada uno asume la responsabilidad de estudiarlo por fuera. Cuando asumí esa postura, vi que lo estaban tomando como muy libremente, o sea, lo aprendo, listo, no me afecta no pasa nada [...] Luego les dije: Lo tenemos que aprender,

pero es su responsabilidad, yo lo estoy dando, usted lo asume; si tiene preguntas, acérquese, pídamle asesorías, pero es su dinámica lo que va a favorecer que le vaya bien o no. Entonces, son cosas que uno va aprendiendo: a ser más flexible en ciertas cosas, pero no tan flexible en otras. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 11)

El proceso de la evaluación de los aprendizajes es una de las dificultades que presentan los profesores principiantes. Está asociado a la relación entre evaluación sumativa y evaluación formativa, según lo planteado por distintos autores y estudios (Ávalos et al., 2004; Boerr, 2011; Cisternas, 2016; Jiménez, 2018; Ruffinelli, 2014). Aunque las profesoras de este estudio buscan encontrar un equilibrio entre ambas y tratan de responder a una concepción de evaluación que va más allá de la calificación, continúan aprendiendo y asumiendo posturas críticas en esa tarea.

Es el caso de Swara, quien plantea que las pruebas externas (tipo Saber - ICFES) no son reflejo de la realidad educativa, puesto que son cifras que desconocen las problemáticas de los estudiantes y de sus familias:

A nosotros aquí nos exigen buenos resultados de las Pruebas Saber. Llegan los resultados del día E y hay que mirar si se subió el porcentaje, los índices de calidad y no sé cuántas cosas más... Y como eso no sube, cada vez la meta está más arriba, y los niños están más debajo de esos índices. Y uno se plantea miles de estrategias... pero la realidad de los niños es muy diferente. (comunicación personal [E2], 2019, p. 12)

Se puede evidenciar que a medida que las profesoras principiantes avanzan en su período de inserción, consolidan sus conocimientos disciplinares, fortalecen una pedagogía y una didáctica centradas en el área de ciencias naturales, que les ayuda en sus labores cotidianas, tales como la selección de temas y conceptos que deben enseñar, la selección de estrategias para hacer transposición didáctica, hacer adecuaciones curriculares, integrar disciplinas y enseñar áreas diferentes a las de su formación inicial, así como flexibilizar y poner en práctica la evaluación formativa. Esto exige reflexionar sobre los propósitos de la educación, reconocer el contexto escolar, tener en cuenta intereses y motivaciones de los estudiantes y trabajar mancomunadamente con otros profesores, para movilizar los saberes aprendidos en todo el proceso de formación inicial y para construir saberes experienciales a partir de su propia experiencia. “El profesor aprende a habitar y construir su propio espacio pedagógico” (Tardif, 2004, p. 110).

En la figura 33 se encuentra un resumen de los principales hallazgos en relación con los saberes experienciales desde la validación de los saberes profesionales.

Figura 33*Principales saberes experienciales a partir de la validación del ejercicio docente*

SABERES EXPERIENCIALES VALIDADOS DESDE EL EJERCICIO DOCENTE		
De lo pedagógico y curricular	Saberes didácticos	Saberes disciplinares
<p>Reestructuración y consolidación teórica: competencias, evaluación, currículo (María, Helena, Carolina,).</p> <p>Adecuación curricular acorde al contexto y necesidades de los estudiantes (Swara).</p> <p>Reconocimiento de estilos de aprendizaje en los estudiantes y estilos de enseñanza entre profesores (Swara, María).</p> <p>Complementación de saberes profesionales (Carolina y María).</p> <p>Articulación y negociación del currículo con otros profesores (Helena y Swara).</p> <p>Necesidad de reconocer las realidades de los estudiantes y sus familias (Swara).</p>	<p>Transposición didáctica según la complejidad de los niveles, grados y modalidades educativas (María)</p> <p>Reconocimiento de la importancia de las didácticas específicas (María)</p> <p>Aprender a enseñar con grupos y estudiantes difíciles (Swara).</p> <p>Identificación de señales que indican que la estrategia didáctica en el aula funciona (Carolina y María).</p> <p>Aprender sobre el proceso de evaluación: subjetividades, estrategias por imitación, autoevaluación del estudiante (Helena).</p> <p>Es difícil poner en práctica la evaluación formativa, es más fácil usar la evaluación sumativa (María y Carolina).</p>	<p>Hacer adaptaciones conceptuales a partir de las interacciones con estudiantes y colegas (Helena)</p> <p>Capacidad para relacionar teoría con la acción práctica – actividades prácticas en el aula escolar (Swara).</p> <p>Los libros de texto escolar dan a conocer conceptos disciplinares en otros niveles de complejidad, usando una secuenciación formal de la ciencia (Carolina y Swara).</p> <p>Enseñanza de otras áreas diferentes a Ciencias Naturales (Carolina y Afrodita).</p> <p>Reestructuración y planeación de clases (Swara).</p> <p>Necesidad de actualización en la profesión (María).</p>

5.4.3 Gestión de aula y habilidades docentes

Si bien, la tarea del profesorado va más allá de asuntos técnicos, puesto que la docencia no es una actividad profesional de tipo instrumental, se requiere de ciertas habilidades prácticas que se aprenden en la formación inicial y se asimilan con la experiencia, localizadas en un campo conocido como gestión de aula. La labor profesoral tiene que ver con valores y supuestos relacionados con contextos, sujetos y particularidades de la práctica educativa. Esto implica que se debe responder a un sinnúmero de tareas complejas con situaciones problemáticas, que tienen resultados imprevisibles y que se pueden convertir en valiosas habilidades.

Un docente de aula, además de organizar y de orientar el acto educativo, tiene que gestionar la progresión de los aprendizajes, acompañar a los estudiantes en sus procesos otorgándoles un papel activo, trabajar en equipo con sus colegas, participar en algunas labores relacionadas con la administración de la escuela, informar y atender a los padres de familia, hacer uso de las nuevas tecnologías, enfrentar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. Adicionalmente, está

encargado de administrar su propia formación continua. Estas responsabilidades y muchas otras que de allí se derivan, se suelen realizar de manera simultánea en la cotidianidad escolar, generando en el profesor que inicia, y que tiene poco conocimiento de estas, tensiones, frustraciones, decepciones y hasta la misma deserción profesional, si no logra comprenderlas y dominarlas.

Para Castañeda y Villalta (2017), la gestión del aula es el conocimiento de la forma en que se ejecutan métodos, procedimientos y habilidades para tratar con los estudiantes. La revisión documental de estos autores muestra que el conocimiento de la gestión del aula es de naturaleza procedimental (Voss et al., 2011), está relacionado con habilidades para tratar con los estudiantes y la gestión del complejo entorno social del aula (Steins et al., 2015). Y se considera un saber práctico altamente contextualizado (Aycock y Kemp, 2012; Syring et al., 2015).

Así mismo, se asume como un componente esencial de la enseñanza eficaz (Freeman, et al., 2014) y como un sistema de estrategias proactivas y reactivas empleadas para influir el espacio físico y social del aula (Christofferson y Sullivan, 2015). Por tanto, incluye, las estrategias docentes que supervisan el comportamiento, las interacciones y el aprendizaje de los estudiantes (Reupert y Woodcock, 2010, como se citó en Castañeda y Villalta 2017).

Por lo anterior, en este estudio la gestión de aula se reconoce como un saber que requiere de saberes personales, de la formación escolar e inicial, y que se construye desde la experiencia profesional. Un saber que permea el desempeño docente y trasciende el aula, puesto que corresponde a la manera como el profesor asume su rol dentro de la escuela. Cada contexto tiene sus particularidades que corresponden a una cultura institucional y profesional. Teniendo en cuenta que muchos de los problemas de los principiantes tienen que ver con estos asuntos de la gestión escolar y con las relaciones interpersonales, se hace importante reducir el estrés laboral y la incertidumbre, con habilidades que le permitan incrementar su curva de aprendizaje y mantener cierto equilibrio emocional.

Las profesoras participantes consideran que algunas de estas habilidades se aprenden solo cuando se inicia el ejercicio docente. María dice: “Es muy diferente hacer una exposición o una mini clase para presentar en la Universidad (a los compañeros), que llegar a un salón donde uno se enfrenta con cuarenta estudiantes y debe manejar el tiempo, gestionar el aula y transmitir ese conocimiento”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 1).

Afrodita señala que son aprendizajes progresivos. “Uno va aprendiendo qué le funciona con unos y qué le funciona con otros [...], a trabajar bajo presión, a manejar mejor el tiempo” (Afrodita, comunicación personal [E2], 2019, p. 8).

Resultan contraproducentes para el proceso de aprender el oficio de enseñar, algunas condiciones, como una alta asignación laboral. Al respecto, Swara menciona:

A los profesores nuevos les dan los grupos más pesados, más numerosos y las direcciones de grupo también más terribles. Eso tiene sus pros y sus contras. Usted hace escuela ahí, eso le ayuda a formar carácter, a aprender a manejar el grupo, a la brava, pero aprende. Pero, si hicieran como en las prácticas pedagógicas de la universidad, que los que iban a comenzar los mandaron para unos grupos que eran más suaves de manejar, pues ellos no van a tener esos niños y así es mejor, porque es progresivo, evita menos errores y menos golpes de pecho. (comunicación personal [E3], 2019, p. 9)

En otras profesiones, los principiantes empiezan profundizando en sus conocimientos y habilidades ante la mirada atenta de sus colegas con más experticia; al mismo tiempo, los noveles aportan conocimientos de recientes investigaciones y perspectivas teóricas que se contrastan en la práctica donde comparten y comprueban (Darling-Hammond et al., 1999, como se citó en Vaillant y Marcelo, 2015). En la docencia, se espera que los profesores principiantes sobrevivan y encuentren la manera de adaptarse a su nueva realidad, pero en solitario.

De este modo, el profesor conquista competencias profesionales en cortos períodos, pero con altos niveles de angustia; por tanto, urge una preparación previa (desde la formación inicial) y un acompañamiento y apoyo para aquellos que inician en la docencia (desde la escuela, los entes administrativos y las universidades formadoras de maestros). Como lo señalan Vaillant y Marcelo (2015), para lograr un conocimiento experto en la docencia, se requiere mucho más que un listado de hechos desconectados acerca de la profesión. Por el contrario, ese conocimiento debe estar conectado y organizado en torno de ideas importantes de la disciplina, del contexto y de las situaciones particulares.

María encuentra que los asuntos relacionados con el manejo de grupo se aprenden en el ejercicio docente. “Uno no sabe qué es enfrentarse a un grupo, qué es ser profesor hasta que no lo es. Uno madura como profesor, cuando no le han pasado las cosas”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 12). Por esta razón, los asuntos de gestión de aula son considerados de tipo situacional o experiencial.

De acuerdo con las expresiones de las participantes, se presentan algunos de los aprendizajes que ellas relacionan con la gestión en el aula y que contribuyen con la reflexión sobre su formación inicial, su quehacer cotidiano y su formación continua, tales como: establecer límites en la clase, promover relaciones de colaboración y respeto, tener en cuenta estrategias de atención e intervención en el aula, manejar bien el tiempo y enterarse de los asuntos administrativos.

5.4.3.1 Establecer normas y límites en la clase. Las conductas problemáticas de los estudiantes pueden aparecer en cualquier momento, pero surgen en mayor medida cuando las condiciones son propicias. Por esta razón, se hace necesario que el profesor pueda crear un clima escolar que haga menos probable la aparición de conflictos. Una de las estrategias que mencionan las participantes es el establecimiento de normas y límites desde el principio.

Para Afrodita, se debe empezar con normas claras y estrictas. “Con los estudiantes, primero fuertecito y ahí si se les va soltando... Para que no crean que pueden hacer lo que quieran, el profe debe tener un carácter fuerte y hacer sentir su autoridad”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 5). Argumenta que lo mismo pasa con los padres de familia: “No todos, pero algunos creen que por tener dinero o títulos y estar pagando por la educación de sus hijos, pueden pasar por encima de los profesores. Entonces, yo creo que también hay que saber pararse firme”. (Afrodita, comunicación personal [E2], 2019, p. 5).

Helena considera que el establecimiento de límites con los estudiantes se va aprendiendo en el mismo proceso relacional. “Uno va viendo cómo son las cosas [...] Hay estudiantes que son muy amables, se te acercan, te preguntan de tu vida o tú les preguntas la de ellos. Es un momento muy agradable porque conoces al estudiante”. (Comunicación personal, 2019); sin embargo, la profesora reconoce que algunos estudiantes confunden esos acercamientos y creen que ya no deben cumplir con las responsabilidades académicas, así que se deben evitar esas confusiones y poner límites. Señala que, en su momento, ha debido aclarar la situación: “Yo sigo siendo humana, sigo siendo una persona que te puede escuchar, pero en el momento de calificar tengo que ser exigente contigo”. Que entiendan eso es complejo, porque a veces dicen: “¡Ah, ya no te quiero!”. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 8). Menciona que, en algunas clases, ha tenido que suspender la actividad y retomar las normas establecidas “He parado la clase porque hay unas horas que son muy pesadas, las últimas. Entonces, yo les digo: ¡Bueno, yo los quiero mucho a ustedes, me he

entendido muy bien con este grupo, pero realmente no está funcionando!” (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 8).

María descubrió que llegar con mucha autoridad y haciendo respetar la norma, le funcionaba en los grupos de sexto, pero no en octavo. “El primer colegio me ayudó a saber cómo abordar a las estudiantes, porque uno llega pensando en ser muy rígido, llegar con cara de enojado pensando que le van a ‘medir el aceite’. Y uno se da cuenta que no todo funciona con los mismos grupos”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 3). Según Flores (2009), la mayoría de los profesores principiantes adopta una postura rígida y tradicional, debido a una necesidad de controlar lo que ocurre en el aula.

Helena encontró que la manera como los estudiantes asumen la norma es diferente, si se trata de niños de primaria o de secundaria: “Tenía que llamarles mucho la atención a los niños, pero son más receptivos y ellos saben que les estoy hablando: ¡siéntate por favor! ¡pon atención!, y hacen caso. En cambio, los adolescentes son receptivos, pero son más burlones”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 3). Reconoce que su comportamiento es diferente: “Con los niños siento que soy más dulce [...] En cambio, con los grandes me toca poner más normas, me toca ser más seria, más rígida”. (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p. 3). Concluye diciendo que la edad sí que sí incide en el momento de establecer límites:

Cuando son adolescentes, no falta el que se ría porque la profe está enojada, no falta el que uno lo regaña y dice: “¡Uuu!” Con los más grandes se generan ese tipo de cosas, y uno ve que ya no les importa tanto quedarse callados, sino que antes o se burlan o se enojan. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 8).

Para Vaello (2003), los límites son como una línea imaginaria que separa las conductas aceptables de las no aceptables, que varían según cada profesor y cada grupo, puesto que corresponden a convenciones más o menos explícitas entre ambos. Este autor recomienda establecer las normas de clase en las primeras semanas, pues, de lo contrario, podrían terminar imponiéndolas los líderes estudiantiles de la clase.

Para María es muy importante leer el manual de convivencia, para llegar con herramientas a los estudiantes. “Si a uno le dice un estudiante: ‘¡Eso no se hace acá!’, lo mejor es estar informado de cómo se llevan a cabo los procesos, porque si uno deja pasar alguna cosa, ya es demasiado complicado cuando están más avanzadas”. (Comunicación personal, 2019, p. 11).

La consolidación de normas, que incluye los límites y las formas en las que se van a manejar algunas situaciones, debe surgir de un proceso de negociación, estableciendo acuerdos en los que los estudiantes se sientan partícipes. Es probable que algunos estudiantes ensayen conductas de tanteo e incumplimiento de esas normas. Es lo que algunas participantes han denominado “medir el aceite”, es decir, ponen a prueba la habilidad del profesor para manejar situaciones conflictivas.

Si las normas se establecen desde el principio, son claras e incluso están visibles en algún lugar del salón, es más fácil para el profesor retomar lo acordado y reafirmar estas estrategias como parte del favorecimiento de un clima escolar apropiado para el aprendizaje y para la sana convivencia. Como reflexiona María, esta habilidad se adquiere con la experiencia y con el reconocimiento mutuo entre el profesor y los estudiantes:

A medida que se van viviendo las experiencias, uno va viendo que hay maneras de solucionar las cosas. También es la forma como uno les llega a los estudiantes [...] Hay profesores que son muy exigentes, y las estudiantes les tienen miedo. Hay otros que son muy relajados y las niñas hacen y deshacen. Hay otros que estamos en el medio. Pero a veces, no significa que los niños quieran coger la clase de chiste. Yo voy midiendo hasta qué punto cedo, hasta qué punto les dejo hacer bromas y hasta qué punto me vuelvo exigente. (Comunicación personal [E3], 2019, p.6)

Este conocimiento propio del profesor puede ser difícil de comprender en el caso de los profesionales no licenciados, como menciona Carolina en un apartado anterior, al hacer referencia a su colega ingeniera, quien, al desesperarse, termina gritando a sus estudiantes como forma de hacer cumplir las normas. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 8). Esta situación también puede ocurrir en los profesores principiantes. Por esta razón, “la nitidez de los límites supone evitar las ambigüedades e incoherencias que se producen cuando un profesor permite una determinada conducta en algunas ocasiones y la prohíbe en otras” (Vaello, 2003, p. 16). Además, estos límites pueden estar relacionados con el estilo de cada profesor, sus propósitos, representaciones de la enseñanza y dinámica institucional.

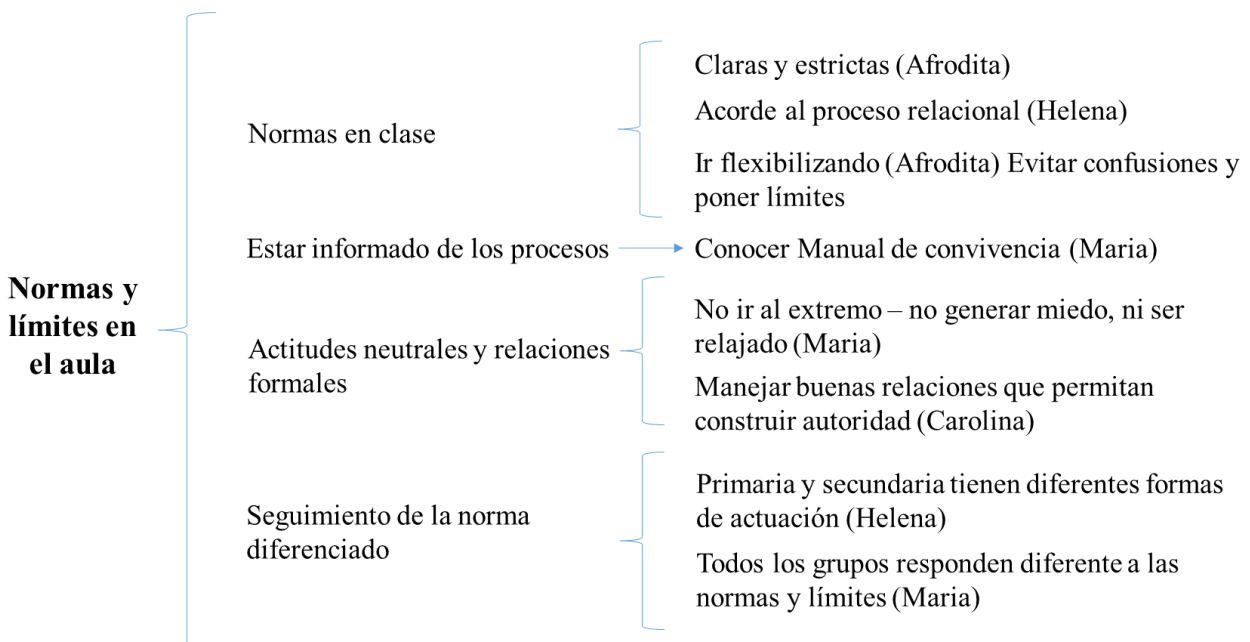
Afrodita aprendió en el colegio privado que se debe escribir todo lo que ocurra con un estudiante, para evitar problemas futuros. “Algo que le he aprendido del director es que uno siempre debe adelantarse a los problemas y pensar como papá cansón qué posibles actitudes van a tener los papás. Si no les va a gustar, entonces qué consecuencias puede traer mi actuación”.

(Comunicación personal [E3], 2019, p. 10). Para Afrodita es importante analizar cada situación, dialogar y tratar de llegar a una solución.

Carolina considera que es fundamental aprender sobre la construcción de la autoridad, como condición necesaria para las buenas relaciones en el aula: “Se han presentado muchos conflictos, porque uno empieza a aceptarles cositas y ellos se van por otro lado. Hay momentos en los que uno tiene que ser muy serio en las cosas, no ser un profesor muy empalagoso ni muy amargado”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 5). Manifiesta que se debe aprender a manejar la neutralidad y no creerles todo lo que dicen, porque con el profesor nuevo los estudiantes aprovechan para manipular las situaciones. A continuación, un resumen de las apreciaciones de las profesoras en relación con el establecimiento de límites y normas (figura 34).

Figura 34

Resumen de apreciaciones sobre el establecimiento de límites y normas



De esta manera las normas del aula son una herramienta para establecer los límites, generar una convivencia respetuosa en la que se busque favorecer los derechos colectivos sobre las actitudes egoístas. El profesor y los estudiantes deben construir los acuerdos, que pueden ser explícitos o implícitos. Los acuerdos explícitos están en línea con el manual de convivencia institucional. Los implícitos pueden estar más asociados a rutinas de clase y a aspectos que se

manejan por costumbre. Es importante tener en cuenta que las normas que se establezcan se puedan cumplir y que sirvan para educar en la responsabilidad y en la autonomía.

5.4.3.2 Relaciones de colaboración y respeto. En el aula se pueden presentar múltiples formas de relación que están influenciadas por un juego de poder. El profesor trata de orientar la conducta de los estudiantes, quienes adoptan diferentes maneras de responder a esa interacción. Generalmente, las relaciones profesor-estudiante son intercambios entre personas que tienen derechos y deberes similares. Sin embargo, algunos estudiantes detectan poca reciprocidad, especialmente, cuando esas relaciones están basadas en la desigualdad, la obediencia y el temor al castigo (Vaello, 2003). Por lo anterior, el respeto mutuo es un factor fundamental para construir relaciones de convivencia positivas y democráticas. Y debe ser aprendido y puesto en práctica diariamente, hasta que haga parte de un estilo de relaciones en el aula. Por lo anterior, la empatía y la escucha activa son favorecedores de ese estilo.

En ese sentido, Helena considera que es importante decir lo que siente para que los estudiantes comprendan que no está a gusto con algunos de sus comportamientos, y para aclarar los roles. “Hay estudiantes que creen que, porque el profe es amable, buena gente, entonces ya pueden hacer muchas cosas: Piensan: “¡Este me va a ayudar!, o ¡este me va a pasar!” Ahí es donde está el quiebre”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 8).

Se trata de un proceso de construcción de relaciones que depende de ciertos rasgos personales del profesor, pero inciden en gran medida el contexto educativo y las relaciones de las familias y las comunidades que afloran en la escuela. Swara comenta:

Así sea uno muy carismático o uno sea muy tranquilo, controlar la disciplina y saber cómo llegarle al niño es complicado, para que no sea siempre por un llamado de atención [...] Antes era el desorden y las dificultades con los estudiantes inquietos que charlan, que juegan, pero ahora se tiene que lidiar mucho con la grosería, con el desconocimiento de la figura de autoridad [...] Uno tiene que edificar esa autoridad con los niños. Eso en mi primer empleo me costó mucho. Además, por ser un colegio privado, las familias, que eran económicamente bien, exigen un buen trato. Eso me costó mucho. (Swara, comunicación personal [E2], 2019, p. 6)

Algunas de estas situaciones propias de la complejidad del aula y de los contextos laborales son difíciles de reproducir en la formación práctica de la universidad y, por esta razón, están

enmarcadas en lo que se aprende enseñando. Vaello (2003) señala que conocer los roles que suele desempeñar habitualmente cada estudiante ayuda a comprender muchas conductas inapropiadas y facilita la mejora del clima de clase. Además, gran parte de esas relaciones está mediado por las habilidades emocionales que se aprenden desde la formación personal, familiar y social.

Helena, considera que a veces es difícil sortear esas situaciones conflictivas y cree que fue uno de los mayores aprendizajes en sus inicios como profesora:

Yo creo que al principio faltan más elementos para el control en una clase. Si tú eres la profesora, ¡hazte respetar! [...] pero empezando, no se sabe cómo actuar en diferentes ocasiones, como cuando algo pasó y no te diste cuenta porque estabas hablando. Uno no se da cuenta de todo lo que pasa en el salón. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, pp. 11-12).

Helena reafirma que hay sesiones en las que se deben manejar tantas cosas, que el profesor se estresa, pero que se necesita mucho de la gestión de las emociones “para poder calmarse, para actuar de otra manera, para saber que todo va a fluir. Ese es un aprendizaje día a día” (comunicación personal [E3], 2019, p. 1).

Afrodita reconoce que ha aprendido a relacionarse con los estudiantes y con los padres de familia. “He aprendido a tener paciencia, porque uno a veces dice: Yo soy muy tranquila, muy paciente, pero a veces uno siente que no puede más. He aprendido a controlarme”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 4).

Según Carolina, el profesor se convierte en mediador de situaciones de conflicto entre estudiantes y, en ocasiones, entre el estudiante y su familia. (Comunicación personal [E1], 2019).

Esto también implica la necesidad de fortalecer aspectos de la inteligencia emocional en la formación inicial (Goleman, 1995), que le permita al profesor desarrollar la capacidad de comprender las emociones y conducirlas, de tal manera, que se puedan utilizar para guiar la conducta y los procesos de pensamiento, que conduzcan a mejores relaciones.

Carolina resalta que saber escuchar es uno de los aprendizajes más importantes en su labor docente. “Es triste darse cuenta, pero en las casas no nos estamos escuchando”. Considera que es necesario retomar aspectos de las normas mínimas de convivencia, como el saludo y los buenos modales, que debieran ser aprendidos en casa. “Muchas veces a uno le toca parar la clase para tratar temas de convivencia”. (Carolina, comunicación personal [E1], 2019, p. 13).

En palabras de María: “Uno no solo enseña ciencias naturales, uno los debe enseñar a que sean responsables, a que tengan un sentido crítico, a que tengan un punto de vista más amplio, a que vean el mundo desde diferentes perspectivas y sientan que son capaces de enfrentarlo. Esas son enseñanzas para la vida”. (Análisis de Pipocas, 2019)

Conocer a los estudiantes y ponerse en su lugar, tratar de comprender lo que están viviendo y sintiendo corresponde a una actitud empática que los estudiantes valoran. María mejoró sus relaciones con un grupo difícil cuando se acercó a las estudiantes y cambió su forma de hablarles:

En el primer colegio yo era muy exigente, pero trataba de charlarles un poquito para que no me vieran tan rígida. Al finalizar el año pasado, me di cuenta de que funcionaban más por el estímulo positivo, por frases como: “¡Chicas, ustedes son muy buenas! Tienen todas las capacidades, las notas están buenas, pero pueden que mejorar. Si ustedes lo pueden dar todo, ¿por qué no lo están dando? (María, comunicación personal [E2], 2019, p. 3)

Cuando un profesor muestra accesibilidad y disposición para ayudar, se da una comunicación apoyada en lo afectivo, que transmite buenas sensaciones y la capacidad de comprender los estados emocionales del otro (Vaello, 2003). Un profesor puede sentir más empatía por un estudiante que por otro, por un grupo más que por otro, pero si se trabaja esa conexión afectiva con todos los estudiantes el profesor puede incidir en mayor medida sobre el comportamiento de los estudiantes.

Las profesoras reconocen la importancia de las buenas relaciones con los estudiantes en el proceso de enseñar, por empatía y como parte esencial del proceso de aprendizaje. Helena procura acercarse a los estudiantes, para comprenderlos:

Hay ciertos estudiantes que tienen comportamientos que me pueden fastidiar, que me pueden generar mucho enojo, pero si yo no los conozco, no voy a saber por qué son así. Muchas veces tienen dificultades en la casa, buscan en el colegio algo que no tienen en el hogar, o simplemente son así porque es su forma de ser. Entonces, hasta que yo no me dé cuenta cómo son esos estudiantes no puedo comprender por qué responden de esa manera. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 11)

Vaello (2003) menciona que los alumnos problemáticos suelen moderar sus conductas inapropiadas con profesores que les caen bien, y acentuar su conflictividad con los que les caen mal. En las reflexiones de las entrevistas, María reconoce que el profesor puede caerles mal a los estudiantes, pero, como figura adulta del aula se debe manejar la situación. “No siempre se va a

tener estudiantes que lo quieran a uno. Es seguro que alguna estudiante tenga un descache o alguna grosería, y uno no sepa cómo reaccionar”. (Pipoca 2, 2019). Agrega que es importante que el profesor no se sienta tan afectado por esas cosas. Saber cómo son los estudiantes, conocer sus circunstancias, tanto en lo personal como en lo académico y lo familiar puede ser de gran ayuda para comprender sus comportamientos, asumir una actitud madura y de colaboración.

Como el aula es un escenario donde cada miembro de la clase busca un papel a su medida, que le permita autorrealizarse de forma satisfactoria (Vaello, 2003), el profesor deberá brindar alternativas para que estos estudiantes se desempeñen en roles que aporten en el desarrollo de la clase, en lugar de solo interferir con intenciones de desviar la atención de sus compañeros. En algunos casos, cuando se tienen estudiantes con capacidades diversas, es importante conocer las potencialidades y dificultades, para así pensar en los roles de clase.

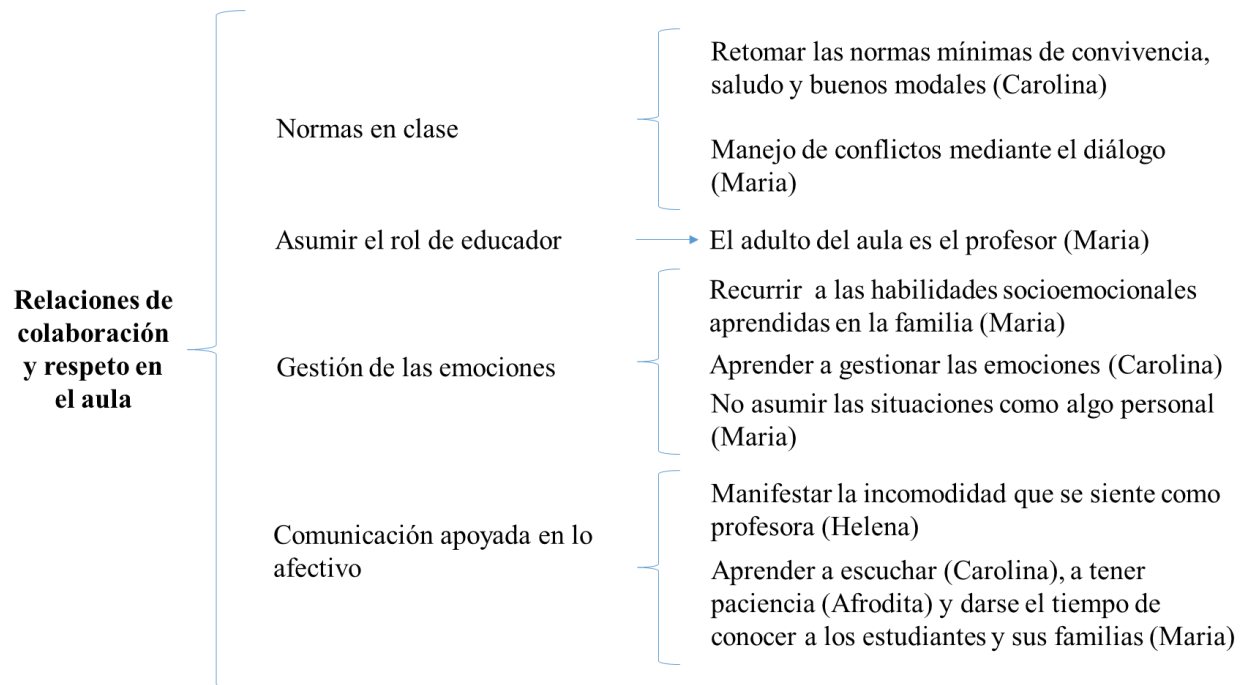
Afrodita relata su experiencia con un niño con autismo moderado:

Aprendí a emplear diferentes estrategias hasta llegar a saber cuáles son las que me sirven. Con el niño con autismo no es tan complicado, pero sí hay momentos en que el niño no comprende lo que está haciendo y me toca estar con él. Mientras los otros van avanzando, debo estar con él para explicarle lo que estamos haciendo y utilizar otras estrategias. (Afrodita, comunicación personal [E1], 2019, p. 7)

De esta manera las relaciones de colaboración y respeto que se pueden establecer en el aula dependen de múltiples factores (figura 35), entre las cuales las profesoras principiantes resaltan las características de los estudiantes, el rol de la escuela y del hogar, las relaciones familiares y en comunidad, el rompimiento de la figura de autoridad en adolescentes, que lleva al uso de diversas estrategias por parte de los profesores entre las que se encuentran: gestión de las emociones, asumir el rol de educador y adulto en el aula, comunicación apoyada en lo afectivo, actitud empática y claridad de normas mínimas de convivencia que promuevan una formación integral.

Figura 35

Características de las relaciones de colaboración y respeto acorde a la experiencia de las profesoras del estudio



5.4.3.3 Estrategias de atención e intervención en la clase. Todo profesor principiante imaginó sus clases armoniosas, con estudiantes atentos y motivados por los contenidos que se les enseñan, haciendo cuestionamientos de forma organizada y respondiendo a sus preguntas que se basan en lo planeado. Pero cuando llegan al aula la realidad es otra, por esa razón, es necesario conocer las maneras como se pueden mejorar los índices de atención. Para Vaello (2003), se pueden dar tres tipos de corrientes o flujos de atención en el aula: “La atención de los estudiantes al profesor (o a la tarea), la atención de los estudiantes a estímulos distractores y la atención del profesor a los estudiantes” (p. 37). El inicio de la clase y los cambios de actividad son momentos en los que la atención puede perderse. El profesor principiante puede tener algunos temores durante la clase, asociados a la forma de intervenir, pero para eso necesita asertividad.

Para empezar, es imprescindible que los profesores aprendan los nombres de sus estudiantes, como una muestra de respeto hacia su dignidad y una forma de reconocimiento. Además, esto contribuye con el manejo de la clase:

Uno empezaba la clase y ellas interrumpiendo a cada rato. Como yo no me sabía los nombres, era muy complicado. Ahora trato de aprenderme los nombres para decirles: “Andrea, présteme atención”. Porque o si no uno es: “Compañerita, chica...” Saberlos nombres es darles importancia, porque cuando ellas se enteran, dicen: “Profe usted se sabe mi nombre, ¡ay, se sabe mi nombre!”. (María, comunicación personal [E2], 2019, p. 13)

El nombre del estudiante es necesario en la estrategia de clase conocida como llamado de atención personal. Para Vaello (2003) es un aviso relajado, pero firme, en el que se indica al estudiante que debe cesar en su comportamiento perturbador, recomienda que se haga de manera breve, mejor con un gesto que con una palabra, mejor con una palabra tranquila y firme que con una frase, y mejor con una frase relajada que con un largo discurso encolerizado. Así mismo, debe ser en privado o en un tono bajo, sin discusiones ni explicaciones excesivas. De la misma manera, habituar a los estudiantes a un inicio puntual y rápido de la clase, sin ralentizar el comienzo con tareas que se puedan realizar posteriormente, como pasar lista o hacer comentarios sobre el examen próximo o sobre los trabajos a realizar (Vaello, 2003).

Al respecto, Helena relata:

En una clase, saludo, pregunto quién no vino, hago un pequeño juego o algo sencillo, sobre lo que vimos la clase anterior, les cuento un poco la agenda y el objetivo de la clase [...] Empiezo con el tema, si es muy teórico uso diapositivas, de material que hay allá, muestro un video, y llevo unas preguntas preparadas [...] Voy relacionando el contenido con lo cotidiano, para que se enganchen y vean la necesidad de aprender. Hago trabajo en grupo, retomo la parte teórica y miro cómo trabajaron. Por último, el *feedback*, qué aprendimos, si se alcanzó o no. [...] Hay unas paleticas que dicen: “sí, entendimos” o ellos simplemente participan ¿qué aprendió? y ¿qué fue difícil? Para poder evaluar la clase. A veces funciona todo muy bien. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 10)

En la descripción de la clase por parte de Helena, se encuentran algunos aspectos importantes en relación a las estrategias para captar la atención, como empezar con actividades para retomar la clase anterior, dar a conocer la agenda y los objetivos, alternar materiales de presentación, relacionar el tema con situaciones cotidianas, variar las tareas y cambiar a trabajo grupal, distribuir el tiempo para las diferentes actividades, *feedback* o retroalimentación y revisar lo aprendido en la clase como parte de la evaluación. Al respecto Whitaker et al. (2018), resaltan que para un profesor principiante es clave tener una planeación bien estructurada y evitar al

máximo el tiempo muerto, recomiendan en las primeras semanas planear en exceso, minuto a minuto, teniendo en cuenta los detalles y pensando en situaciones que puedan ocurrir y que generen baja atención o poca participación de los estudiantes.

María afirma que las estrategias que usaba en el aula para llamar la atención de sus estudiantes en clase eran poco justas. Además, empleaba la tarea como castigo:

Yo era una de las que estaban hablando, entonces les decía: “Ustedes no me están dejando dar el tema, entonces, lo dejo como tarea”. Y por unas poquitas salía castigado todo el grupo. Aprendí que eso no es justo. Y al final ellas también se mostraron receptivas, pero me dieron a entender que debía saberles llegar, hablarles. Ellas también aprendieron a tener un mejor comportamiento. (Comunicación personal [E1], p. 10)

A la falta de estrategias efectivas para el manejo de la atención, algunos profesores usan las acciones punitivas, con la intención de disminuir la probabilidad de una conducta problemática. Según Vaello (2003), son desaconsejables y deben ser el último recurso, porque suelen encubrir las conductas, más que inhibirlas y provocan un deterioro de las relaciones profesor-estudiante, cargándolas de resentimiento.

Afrodita compartió una estrategia que puede estar en esa misma clasificación:

Utilizo estrategias de juego, y me ha ido bien. Cuando están muy indisciplinados les digo: vamos a jugar a la ley del silencio... ¡comienza ya! y al que hable lo pongo a hacer planas o los pongo a hacer el aseo. Entonces, se calman, luego los dejo hablar porque no los puedo tener toda la clase en silencio, pero por lo menos como para controlarlos en el momento. Cuando están con juegos bruscos, no sé si sea bueno, los pongo a hacer el aseo en el descanso. No es que los deje sin descanso, pero si los pongo a que se sienten al lado mío y les digo: “¡Se sientan aquí, hasta que aprendan a cómo comportarse!” (Comunicación personal [E3], 2019, p. 5)

Las profesoras reconocen que gestionar situaciones de indisciplina en el aula es una de las problemáticas más difíciles de manejar. Aunque, al parecer, la perspectiva de enseñanza de las participantes está teóricamente sustentada en el constructivismo, sus decisiones sobre la marcha no corresponden a estos planteamientos teóricos, puesto que, hacen efectivas sus creencias y representaciones vividas en su formación académica, enmarcadas en modelos tradicionales y conductistas. Lo anterior, concuerda con lo encontrado en el estudio de Flores (2009).

Por otro lado, conocer a los estudiantes puede ser una de las ventajas que tienen los profesores con mayor trayectoria frente a los profesores principiantes, puesto que esas características le ayudan a definir al profesor las estrategias más adecuadas, según las características de cada grupo y su comportamiento. Al respecto, las participantes manifiestan: “Yo los reconocí desde el año pasado, fue una ventaja haber dado clase en primaria y en bachillerato, pues ahora sé cómo son todos [...] No es lo mismo llevarles cosas a los de séptimo que a los de once”. (Carolina, comunicación personal [E2], 2019, p. 12).

En octavo trabajaba más si uno les resaltaba lo positivo [...] En cambio, en sexto uno les decía: “¡Se sientan ya!” Y ellos se sentaban. (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 2).

Swara menciona: “Cuando llegué a mi segundo empleo fue otro gran reto, porque eran niños chiquitos, desde los dos años a cinco años [...] Son dos ambientes muy diferentes, el primero privado y el segundo público, la población era diferente. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 13).

En opinión de Helena, “Cuando están en la edad donde el enamoramiento es full, todo se vuelve más complejo. En especial los niños. En total son 15 niños y cinco niñas, entonces se vuelve un ambiente muy pesado. Las niñas son más tranquilas, por así decirlo, pero por otro lado hay niños que todavía están en ese proceso de maduración y no saben de buen comportamiento. (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p. 3).

Afrodita dice que inició con miedo a trabajar con el niño con discapacidad en primaria, y también por tener que orientar cursos diferentes a los de su formación inicial, pero que, al final, lo asumió con buena actitud:

Yo vi lo del niño con autismo como un gran reto. Cuando nos presentamos, y le dije las áreas que le iba a orientar, al mencionar la de tecnología, él me dijo: “No, no me gusta”, porque le parecía muy teórico. Pero yo creo que me ha ido muy bien, gracias al apoyo de la mamá, gracias también a la paciencia que yo he tenido con él. Él es muy cariñoso, me abraza, me escribe y hasta me invitaron en estos días a la misa del cumpleaños. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 14)

Para Swara, el jardín infantil en el que trabajó fue la gran escuela. “Aprendí mucho y entendí que la formación inicial aporta mucho, pero que se debe ir paso a paso. Que todo tiene sus niveles, que todo tiene sus momentos y que todos lo logran de manera diferente, o sea que es necesario reconocer la individualidad” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 13).

Respecto a enseñar en diferentes grupos y niveles educativos, el profesor principiante puede tener la idea de que es más fácil enseñar en primaria que en secundaria. Fue lo que le ocurrió a Carolina: “Yo decía que el profesor de primaria la tiene más fácil, pero llegué allá y vi que no”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 9).

Afrodita también tuvo experiencia en los dos niveles educativos: Cuando estuve haciendo la práctica que fue un tiempo muy poquito, fue en bachillerato y me gustó mucho. Ahora que estoy trabajando con los niños de primaria también me ha gustado porque los niños son muy agradecidos y es muy gratificante, lo ven a uno como la segunda mamá. Esa parte es muy bonita, pero considero que es mucho más trabajo en primaria. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 11)

Respecto de lo que dice Afrodita, en relación con la figura de “segunda mamá”, esto puede llegar a ser problemático. Desde la mirada de Freire (1994), el profesor debe actuar como un profesional, mientras que ser segunda madre (en su libro ser tía), es vivir una relación de parentesco. Según este autor, haciendo uso de esos nombres figurativos se le quita lo sustancial al profesor: su rol de enseñar.

Helena considera que es determinante conocer el grupo, la edad y el tema que se va a trabajar, en el momento de proyectar la gestión en el aula. “Hay temas que se pueden enseñar desde el juego, hay otros más teóricos, que se tienen que dar sí o sí, así uno sepa que no a todos les va a gustar, uno lo tiene que hacer” (Comunicación personal [E2], 2019, pp. 3-4).

Helena señala que cada curso es distinto. “Pueden ser dos octavos, pero los dos tienen formas muy diferentes, pues los estudiantes no son los mismos”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 6). Además, resalta que las situaciones que se viven en el aula no son solo por el niño, es también su contexto:

Actualmente, vivimos regidos por muchas normas, muchas leyes, fuera de eso están los papás del niño, o sea hay un contexto cultural y saber orientar todo eso no es tan fácil [...] Cuando tú eres titular de un grupo esto implica un manejo, una comunicación permanente, un saber cómo intervengo con los papás, que es adicional a saber cómo intervengo con los niños. Creo que son cosas del día a día que uno va aprendiendo. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 7)

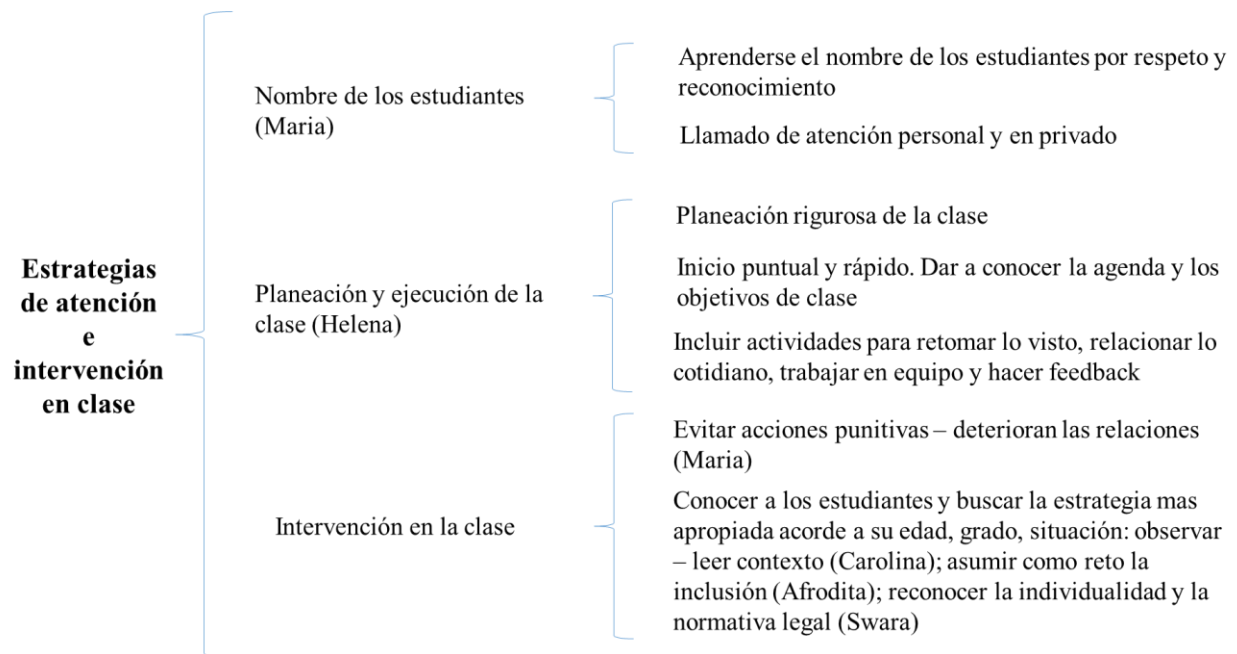
Por otro lado, Swara manifiesta que es indispensable conocer a sus estudiantes para identificar sus dificultades de aprendizaje, y para trabajar acorde a los diagnósticos. Al respecto, señala: “Eso me ayudó mucho a comprender a los niños... es empezar a mirar la educación con

otros ojos, cómo lidiar con las situaciones del niño, a manejarlas, controlarlas, identificarlas y a llevar un proceso armonioso” (comunicación personal [E2], 2019, p. 7).

Helena insiste en la necesidad de un mayor acercamiento a los asuntos de la cotidianidad, desde la formación inicial. “Si uno tuviera un poquito más de acercamiento, no solo nociones de esos asuntos, tendría más bases. No se trata solo de la disciplina, son cosas de la cotidianidad... son cosas del día a día del maestro”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 7). Esta sugerencia, se relaciona con lo encontrado en la literatura sobre el desfase entre teoría y práctica, que hace más compleja la comprensión y adaptación de las actividades diarias en la escuela y en el aula. Para Flores (2009), “los aprendizajes que logran los profesores en sus primeros años de enseñanza dan sentido a su labor y mejoran su capacidad para controlar el aula” (p. 81). De acuerdo con dicho planteamiento, la superación de muchos de los problemas de los profesores principiantes se realiza de forma personal e idiosincrática. La figura 36 sintetiza lo encontrado al respecto.

Figura 36

Estrategias de atención e intervención de las profesoras participantes



De esta manera se evidencia que las profesoras principiantes tienen en cuenta y sugieren la aplicación de diversas estrategias de atención e intervención en clase: conocer a los estudiantes y a los grupos, hacer observación permanente para reconocer la individualidad y los mecanismos

apropiados. También, reconocen que algunos asuntos aparentemente sencillos, como aprenderse el nombre de los estudiantes, iniciar la clase a tiempo, planear de manera meticulosa y evitar acciones punitivas, pueden reducir la aparición de dificultades de atención o indisciplina en el aula.

5.4.3.4 Manejo del tiempo. Se ha encontrado que uno de los principales problemas que presentan los nuevos profesores es el manejo de tiempo (Veenman, 1984), tanto al interior de sus clases, como en lo requerido para planear, calificar y, en general, cumplir con todas las labores asignadas, que los llevan a no contar con su habitual tiempo libre. Esta situación ha sido coincidente en algunos estudios realizados en Colombia (Jiménez, 2013; Jiménez et. al, 2018; Quiceno, 2016; Ramírez, 2016).

María menciona que cuando empezó a ser profesora requería de mucho tiempo para la planeación de sus clases, y que las horas libres que tenía en el colegio no las usaba de manera eficiente. Sus compañeros de trabajo le decían: “Usted tiene que aprender a trabajar en esas horas libres, que le sirvan para planear, para calificar”, pero dice que *no era capaz de hacer eso*, “Yo calificaba mucho en el colegio, organizaba un poco el diario de campo, pero planear, no. En la planeación me gastaba sábado y un pedazo del domingo”. Agrega que al cambiar de colegio y, por tanto, al cambiar su asignación de clases, este aspecto mejoró notablemente. “Me demoro menos en la planeación porque solo son dos grados”. (María, comunicación personal [E2], 2019, p. 6).

Adicionalmente, en los ámbitos personal y familiar se generan cambios drásticos, por el poco tiempo disponible para compartir en casa y para las actividades de ocio.

Antes sacaba tiempo para leer un libro. Ahora saco tiempo para planear o para hacer algo pendiente del trabajo. Yo salía mucho, ya solo se puede los sábados y domingos, y eso... A uno se le empiezan a acortar los tiempos; sin embargo, tampoco es que me choque tanto. Es un cambio, pero como a uno le gusta enseñar, es un chip que uno cambia, y empieza a mirar de otra manera las cosas. (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 5)

El manejo del tiempo está relacionado con la alta asignación (número de horas de docencia y actividades propias de la función docente) que tienen los profesores, especialmente el principiante. En el país a los profesores principiantes, suelen asignarle los grupos más difíciles y los horarios menos favorecedores. Además, les asignan los proyectos que otros profesores no quieren asumir. Esta situación es diferente a la que se vive en otros lugares del mundo que tienen directrices para la inserción profesional.

Por ejemplo, en Francia los profesores en su primer año de docencia en secundaria solo enseñan una tercera parte de las horas de una asignación regular. Durante el tiempo restante, desarrollan cursos obligatorios y optativos, participan en grupos de trabajo sobre la materia que enseñan (un día completo cada semana) y realizan una práctica en otra escuela. Además, elaboran una memoria final, que es objeto de evaluación. Como parte del proceso de acompañamiento, cada profesor principiante tiene asignado un asesor pedagógico que normalmente enseña en la misma escuela y área (Marcelo, 2006).

Carolina considera que en su segundo año el trabajo ocupa el 80% de su tiempo. Considera que aún es mucha dedicación, aunque reconoce que el primer año fue peor. No es solo el trabajo durante la jornada en el colegio, sino que, se lleva pendientes para su casa:

La jornada es larga y muchas veces llego a la casa a repasar temas, calificar (porque no me da tiempo en el colegio), buscar videos, experimentos o recursos para las clases o leer. A mirar cómo han explicado otros profesores cierto tema, a buscar herramientas, a planear, a hacer las hojas de vida de los estudiantes. Todo eso ocupa mucho tiempo. Los domingos son los días que uno cree que puede descansar, y nada. Uno sigue en función del colegio. [...] con lo del día de la madre, eso fue otra cosa de locos, nos quedábamos en el colegio organizando, íbamos los sábados y salíamos tarde, a las 8:30 p.m. Yo llegaba a mi casa a saludar a mis papás y a acostarme. Espero que en un futuro no sea así. Ya le voy cogiendo la práctica al trabajo. El año pasado, creo que el tiempo era un 110%, este año ha disminuido al 80%. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 14)

Carolina reconoce que al iniciar se cometen muchos errores, pero considera que a medida que se va ganando experiencia, dialogando con otros colegas y compartiendo estrategias, el tiempo de dedicación a las labores como profesor va disminuyendo para así contar de nuevo con algo de tiempo libre: “Ya me quedará tiempo para la familia. Y tengo pensado iniciar la maestría”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 14).

Afrodita coincide en que el profesor “debe saber organizar muy bien el tiempo. Porque si es una persona que tiene su familia, debe saber manejar el tiempo para no descuidar ni el trabajo ni la familia”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 5).

La planeación de clases es un proceso que requiere mucho tiempo en las participantes, puesto que es una responsabilidad nueva para ellas, y deben considerar muchos aspectos para que sus clases funcionen. Luego viene el desarrollo de sus clases y el análisis de las mismas.

Helena relata:

La preparación me gasta tiempo porque es pensar qué les gusta a los estudiantes, que lo preparado esté bien, que sea lo mejor... Ahora, llevarlo al aula de clase, vivenciarlo, que ellos sean receptivos; a veces no lo son. Que, si es un día lluvioso, el estado de ánimo cambia; que si trabajaron o no. Luego pensar en cómo me fue en la clase, si la estrategia me funcionó para volverla a tener en cuenta. (Comunicación personal [E2], 2019, pp. 2-3)

María manifiesta: “Se es profesor veinticuatro siete y, por tanto, uno aprende a vivir con eso y lo aprende a disfrutar, uno en ese proceso de planeación también disfruta de estar aprendiendo”. (Comunicación personal [E2], 2019, p.7).

Carolina se sorprendió cuando sus estudiantes le preguntaron: ¿Qué puesto tenemos en su vida profe? Y ella reflexionó sobre la dedicación en horas que tenía en ese momento a su trabajo, y les dijo: “Yo no me puedo centrar solo en el trabajo, porque también tengo una familia, yo también tengo planes, proyectos. No es cuestión de puestos, todo es una red”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 14).

María agrega que en el colegio privado la exigencia ocupa todo el tiempo del profesor. “Uno se tiene que adecuar a muchas cosas y debe ser muy responsable, porque a uno le exigen tiempo para todo, y es mucha carga. Terminas una tarea y empiezas otra. Se exige orden y cumplimiento”. (Comunicación personal [E4], 2019, p. 4).

El acompañamiento y seguimiento por parte de los directivos a los profesores principiantes implica una dedicación extra de tiempo. Tal vez por eso, no siempre se brinda, dadas las múltiples actividades y reuniones que corresponden a dichos cargos. Sin embargo, en algunas instituciones, especialmente de carácter privado, los coordinadores dedican tiempo exclusivo a dar orientaciones, y a acompañar en clase y en reuniones de padres a los profesores nuevos. Desde la primera experiencia laboral que tuvo la investigadora, este seguimiento es tenido en cuenta para la evaluación de desempeño que da las pautas para la continuidad del contrato del profesor.

Afrodita considera que parte de los aprendizajes en sus primeros meses fue trabajar bajo presión. De la misma manera, cumplir responsablemente con las actividades y hacerlas bien hechas. Es que no se debe sacrificar la calidad por el cumplimiento: “No hay que hacer las cosas solo por cumplir. Es hacerlas bien, y eso es muy difícil cuando uno está empezando. Muchas veces los directivos entran a revisar que esté el documento, pero no revisan la calidad del mismo. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 5).

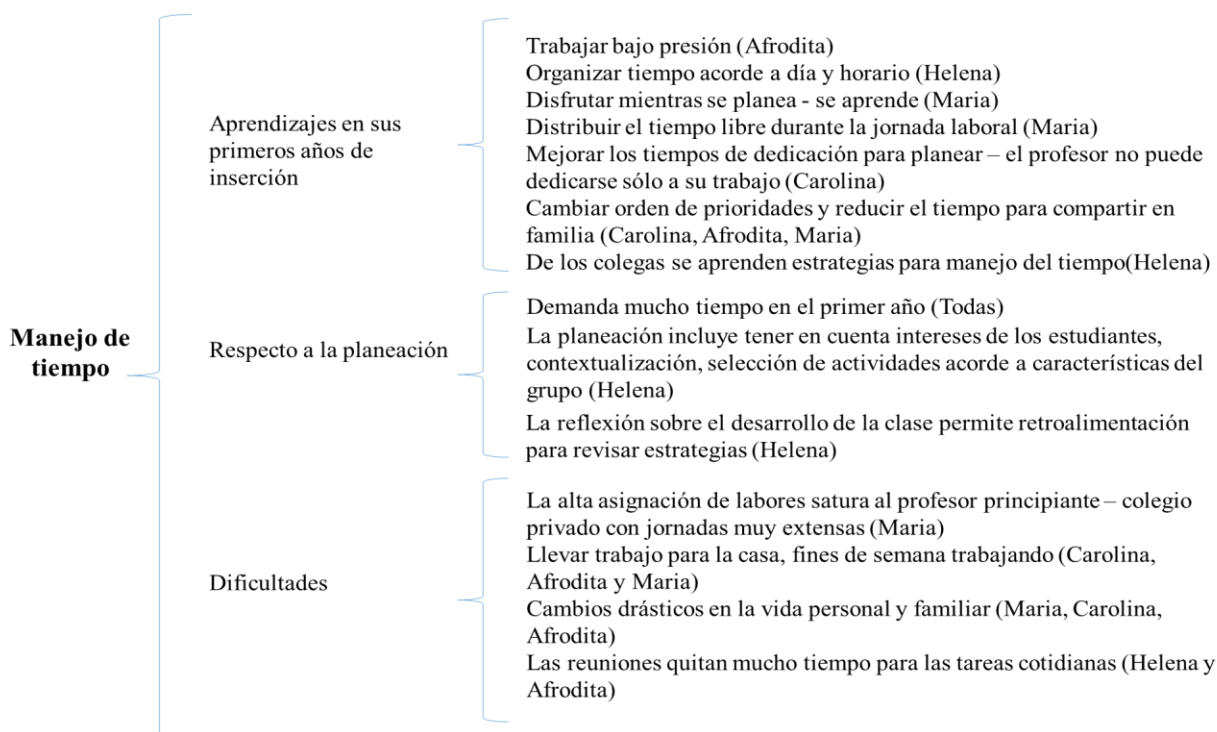
Helena reconoce que no todos los días son iguales en términos de actividades. Algunos son más pesados que otros. Así mismo, no todas las actividades requieren el mismo tiempo. Ella aprendió a organizar su jornada teniendo en cuenta esas particularidades.

Hay días muy pesados, esos días hago cosas desde el gestionar, es decir, rápido. Por ejemplo, los aprovechaba para calificar, pero cuando son exámenes muy extensos, los dejo para otro día que no tenga tanta carga, porque me canso muchísimo. La concentración no me ayuda. Es ir mirando cómo funciona. Cómo son las horas de clase con dos descansos, uno corto y uno largo, y salen a las 3:10 p.m., debo tener en cuenta los otros espacios de reuniones. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 9).

Agrega que el profesor principiante debe aprender a “cogerle el ritmo” a los tiempos de las clases para la distribución de las actividades, pero que, en definitiva, eso se aprende con la experiencia:

En este sentido, el manejo del tiempo se convierte en una habilidad que los profesores van adquiriendo desde la creación de rutinas y distribución temporal que favorece los procesos institucionales, pero que contribuye también al desarrollo personal y profesional de los maestros. De esta manera, se evidencian algunos aprendizajes relacionados con el manejo del tiempo desde sus primeros años de ejercicio docente, entre los que se encuentran: aprender a trabajar bajo presión, organizar el tiempo acorde al día y los horarios establecidos, distribuir el tiempo libre durante la jornada laboral y mejorar los tiempos de dedicación para planear las clases. También, mencionaron algunas dificultades asociadas a la alta asignación académica, y a las tareas y proyectos institucionales, todo lo cual los obliga a llevar el trabajo para la casa y reduce los tiempos personales y familiares. En la figura 37 se relacionan estos aspectos.

Por lo anterior, como menciona Terigi (2012), preguntar sobre lo que necesitan saber los docentes a lo largo de su carrera no supone considerar que no saben o que no están preparados para enseñar, sino reconocer que la formación inicial no agota la transmisión de los saberes necesarios para enseñar, que son aceptables los desempeños parciales y que un docente se va haciendo experto de manera paulatina.

Figura 37*Aspectos relacionados con el manejo del tiempo de las principiantes*

5.4.3.5 Asuntos administrativos. Algunas cuestiones de naturaleza administrativa y de trámite se aprenden en el ejercicio docente, a partir de la socialización con los colegas, especialmente los de la misma área, o con coordinadores. Las profesoras manifestaron que recuerdan que estas tareas poco se mencionan en los cursos durante la formación inicial en la universidad.

Por tanto, actividades como llenar formatos, planear una clase en los documentos institucionales, gestionar el tiempo en períodos, semanas y horas de clase, llevar un diario de campo en función del registro de las clases realizadas, diligenciar el observador del estudiante y los PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables), revisar y ajustar los proyectos, los planes de mejoramiento y, en general, el manejo de todo este tipo de documentación institucional, se reconoce como parte de los saberes que se logran en el contexto laboral.

Al respecto, Helena destaca que es muy importante conocer cómo funciona el colegio desde la parte de gestión. “Hay muchas cosas que se dan ya por hechas, en el sentido de que usted va allí, luego allá, y después se da cuenta de que va en esta carpeta”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 5). Aunque la profesora reconozca que *son cosas que se van aprendiendo* y que se pueden

tal vez asumir como obvias en la institución, el profesor principiante “cuando llega nuevo no las sabe y realmente se pierde tiempo o se deja de hacer por desconocimiento” (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p. 5).

Swara refiere que existen diferencias entre instituciones y sectores. “En unos colegios los estudiantes son más llevaderos que en otros”. De igual manera, las dinámicas del sector público son diferentes al sector privado. “En la institución pública también suena el timbre para entrar, pero no todos los profesores están puntuales en el salón. Aquí somos tranquilos, primero terminamos el el tinto y luego vamos al salón”. Se manejan otras estrategias como la entrega del vaso de leche y la organización del restaurante, pero se tienen monitores en cada salón, “El monitor termina siendo hasta el encargado de hacerle los mandados a la profe”. (Swara, comunicación personal [E3], 2019, p. 8).

Por otro lado, considera que esa flexibilización está asociada al manejo que se le da a cada situación por parte de los directivos:

Nos hemos dado cuenta, hablando con profesores de otros colegios, que el rector que tenemos en este momento es muy flexible, y es, como uno dice coloquialmente, “un buen patrón”. Uno sabe de otros colegios en donde no se dan con facilidad permisos un permiso para una cita médica, para una diligencia, para estudiar. En cambio, nosotros con el rector sí tenemos esa ventaja. Yo la tuve este semestre porque estaba viendo una materia de 8:00 a 10:00 de la mañana martes y jueves, y yo tengo jornada en el colegio de 7:00 a 1:00 p.m., y el rector me daba los permisos para ir a esas clases. Yo no desescolarizaba a los niños, pero dejaba talleres, me tocaba llegar a organizarlos, y si era un poquito desestabilizante para ellos y para mí, con tanta cosa, pero en otro colegio quizás no hubiera encontrado el respaldo. (Swara, comunicación personal [E2], 2019, p. 3)

Afrodita también destaca que los observadores de los estudiantes deben manejarse con cuidado porque se pueden generar inconformidades si no se diligencian como corresponde. “Llevamos una estrategia, y es que se escriben todos los llamados de atención que se les hacen a los niños y se les lee y ellos firman, indicando si están de acuerdo o no con lo que dice ahí”. (Análisis de Pipocas, 2019).

Los documentos institucionales aportan información pública de los procesos que se llevan a cabo a nivel institucional, y el profesor debe conocer el lenguaje apropiado para hacer los

procesos, especialmente los que corresponden al seguimiento de disciplina y comportamiento de los estudiantes.

En ese sentido, Swara y Helena, que trabajaron mientras hacían la licenciatura, pueden tener un poco de ventaja en cuanto a cómo llevar a su práctica docente lo que veían en la Universidad. “Parte de lo que uno trabajaba en la Universidad lo podía ir aplicando [...] Aunque me faltaran materias, ya tenía mucha cancha ganada, ya tenía experiencia” (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 6).

Cuando se hace referencia a la experiencia, se tiene en cuenta el concepto de Larrosa (2003), quien asume que los acontecimientos que marcan la vida, los que generan crisis y transforman, son los que aportan esa experiencia. “La experiencia es siempre de alguien, es subjetiva, de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma” (p. 3). Para este autor, la experiencia tiene algo de la opacidad, oscuridad y confusión de la vida, algo del desorden e indecisión de la vida; y esto se aplica para la experiencia que transmuta al profesor principiante.

Se puede inferir que las experiencias de este grupo de profesoras frente a las estrategias formativas en gestión de aula durante la formación inicial de profesores evidencian una tensión entre la coherencia epistemológica y la pertinencia pragmática de los marcos de referencia. Es posible que el tema de gestión en el aula se encuentre poco valorado y según Castañeda y Villalta (2017), en algunos países se ha desarrollado con otros términos asociados, tales como:

Práctica docente (Cara y Aranda, 2016), innovación en el aula (Domínguez et al., 2011), interacción didáctica de la sala de clase (Villalta et al., 2011), gestión de la heterogeneidad del aula (Villalobos et al., 2014), gestión del tiempo (Martinic y Villalta, 2015) o dinámicas de aula (Radovic y Preiss, 2010).

Estos estudios se focalizan en profesores principiantes y en profesores en ejercicio, y ponen el acento en logros de aprendizaje escolar, lo cual tiende a ubicarlos dentro de una definición de la gestión como conocimiento general, de naturaleza estratégica, con contenidos centrados en la instrucción (Castañeda y Villalta, 2017).

Lo anterior soporta la necesidad de darle mayor relevancia a los procesos formativos que contribuyan al manejo de situaciones en el aula y en la escuela, que visibilicen los posibles problemas de conducta y desmotivación que pueden enfrentar los profesores cuando inician en la docencia. Así mismo, abordar junto a los profesores principiantes, las problemáticas desde un

enfoque de análisis de casos que contribuya con la búsqueda de estrategias para prevenir conflictos futuros, y para resolver eficazmente aquellos que ya se han presentado, considerando cada situación problemática como una ocasión para aprender a gestionar mejor la clase y como un ejercicio práctico en el que se aprenda a construir un clima de convivencia respetuoso y favorable al trabajo escolar (Vaello, 2003).

Desde esa mirada, los conflictos aportan a la formación inicial y continua de los profesores, siempre que generen recursos para resolver situaciones particulares de la cotidianidad y que estén lejos de ser recetarios o guías de trabajo. Asimismo, se hace necesario la constitución de comunidades de aprendizaje entre profesores de la misma escuela, que puedan hablar con conocimiento de causa, respecto a la dimensión social que puedan tener ciertos comportamientos de los estudiantes.

5.4.4 Gestión emocional del profesor principiante

El profesor requiere de habilidades socioemocionales para mejorar las relaciones con los demás, y las intrapersonales para mejorar la relación consigo mismo, de tal forma que pueda trabajarlas con sus estudiantes. Para Vaello (2003), las vías habituales de transmisión de estas habilidades son: el modelado, la instrucción directa y la práctica periódica. Según este autor, la vía más importante es el modelado, ya que el profesor y los padres son un modelo (con los gestos, el tono de voz, las palabras, entre otras).

Por su parte, el paso de estudiante a profesor exige cambios rápidos a nivel actitudinal y comportamental, y esto a su vez obliga a que el joven principiante tenga su transición a la adultez y se asuma ahora, como profesor.

Al respecto, María plantea: “Cuando uno es estudiante, cumple y trata de hacer todos los trabajos, pero como profesor ya es otra historia, porque uno sabe que tienen la mirada sobre uno, que lo están observando, que todo el mundo tiene muchas expectativas”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 4).

María también destaca que por su juventud se hacen ideas equivocadas. “A uno lo ven muy joven y piensan: ‘¡Ah no, esta es relajada, nos la pasamos por la papaya!’” (Comunicación personal [E3], 2019, p. 2). Por eso tuvo que aprender a exigir y, al mismo tiempo, a tener unos comportamientos adecuados a su rol, que representa autoridad en la escuela. Concluye diciendo

que el profesor necesita madurar rápido para comprender a sus estudiantes. “Se aprende a manejar esas emociones, a reaccionar asertivamente. Así mismo, se aprende que uno debe tener una preparación previa, para manejar los sentimientos, para decir bien las cosas, para no exaltarse”. (María, Análisis de pipocas, 2019).

Helena coincide con lo planteado por María. "Cuando uno está con los estudiantes, termina sabiendo por qué se comportan así. Son épocas y períodos de la vida que ellos están viviendo como jóvenes, y que uno, como adulto, se olvida de que los vivió". (Comunicación personal [E3], 2019, p. 7).

Afrodita también aprendió a establecer una relación cordial y respetuosa con los estudiantes y con los padres de familia, porque al empezar la veían muy joven y no reconocían que estaban frente a una profesional, por lo que ella se sentía irrespetada. “Hay que escuchar a los padres, pero no es hacer todo lo que ellos quieran. Con los estudiantes es lo mismo [...] El maestro debe ser cordial, pero también debe proyectar autoridad” (Afrodita, comunicación personal [E3], 2019, p. 10).

Para Novoa (1999), esa mirada externa hacia los profesores es dual, porque:

Por una parte, los profesores son observados con desconfianza, acusados de ser profesionales mediocres y de tener una formación deficiente; por otra, son bombardeados con una retórica cada vez más abundante que los considera elementos esenciales para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el progreso social y cultural. (p. 103)

Además de estas presiones sociales mencionadas por Novoa, María describe lo que siente desde su experiencia y cómo se percibe:

Eres la primípara, una persona joven que viene con todas las ideas, con la formación del siglo XXI y con estructuras muy diferentes a las de los profes que llevan más tiempo. Es complicado, porque tienes la presión de cumplir con lo que hablas y eso muchas veces no es posible [...] uno está ahí sobre la mirada del que está pendiente de ver qué haces, y es muy difícil, porque no son solo los coordinadores o rectores, sino también los padres de familia, los niños [...] Es complicado ese paso de estudiante a profesor. (Comunicación personal [E4], 2019, p. 4)

Las condiciones de trabajo de los profesores en el inicio de la carrera y la falta de apoyo por parte de padres y directivos pueden afectar la autopercepción del profesor novel. La frustración y los sentimientos de soledad conducen a malestar e inseguridades en el profesor y terminan

agravando sus problemas y el manejo de estos (Flores, 2009). Las certezas que generan los saberes experienciales no son individuales, sino compartidas a través de las relaciones con los colegas, por medio de confrontaciones que, a su vez, pueden generar aprendizajes colectivos. De ahí la importancia de un buen colegaje.

Swara fue la única de las cinco participantes que indicó haber recibido formación en temas relacionados con la gestión de las emociones, desde el contexto laboral:

Cuando trabajé en el jardín infantil privado, íbamos a unos seminarios sobre estudiantes con conductas disruptivas, como un espacio de formación docente. El año pasado (estando en el colegio público) hice un diplomado sobre fortalecimiento y habilidades para la vida. [...] para saber manejar las emociones, para saber vivir con el otro, para saber entender las situaciones del otro. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 11)

En el caso de los profesores principiantes, las relaciones con algunos de sus compañeros con mayor trayectoria docente les permiten lograr mejores adaptaciones e integración a la escuela. En casi todas las escuelas, existe un profesor, a veces un grupo de profesores, que comparte su experiencia desde sus vivencias, recursos, modos de ser y de hacer con sus colegas; y lo hacen, tal vez sin darse cuenta, con un sentido formador. En otras instituciones, están más organizados y trabajan en equipos, acorde a las diferentes responsabilidades, realizan planeación juntos o lideran proyectos institucionales.

Para Hargreaves (1995), la escuela es algo más que la infraestructura y el ambiente de aprendizaje para los estudiantes, “es el centro de trabajo de los maestros [...] estructurado por recursos y relaciones que pueden hacer más fácil o difícil, más fructífero o fútil, más agradable o decepcionante, el trabajo” (p. 50). Por lo tanto, “las oportunidades que brindan las escuelas para que los maestros se relacionen entre sí, o los obstáculos que pongan para impedir esa interacción configuran de diversas maneras las pautas características de asociación y de relación entre los maestros” (p. 51).

Helena plantea que cuando se inicia en la actividad laboral docente es necesario tener una mente abierta y aprender a recibir el apoyo de los colegas. “Dejarse orientar, porque cada institución tiene su ritmo, sus cosas, sus fortalezas, sus puntos a mejorar [...] uno tiene que conocer muy bien en dónde va a estar y tratar de adaptarse, ser flexible en ese proceso”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 12). Considera que, si el profesor principiante llega muy cerrado, las cosas no van a funcionar o de pronto uno va a chocar mucho con los otros. “Creo que la flexibilidad, el

estar abierto, el querer aprender con otros es esencial”. (Helena, comunicación personal [E1], 2019, p. 12).

Para María es imprescindible preguntar a los compañeros, así no todos estén dispuestos a aclarar las dudas. “Así uno se vuelva muy fastidioso, pero es para uno poderse adaptar bien y saber cómo funcionan las cosas en la institución. Además, porque hay un currículo oculto [...] y más en los colegios privados, donde hay complicaciones, porque el estudiante es el cliente”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 11).

Carolina coincide con la apreciación de es de gran ayuda hablar con los compañeros y preguntarles por asuntos básicos sobre la enseñanza, sobre las actividades institucionales: “Usted cómo dio este tema?” [...] En el colegio hay varias carteleras, y quienes las hacen son los profesores [...] Un día un profesor me dijo: “Vea, esto se hace así, y así...” Yo ya había perdido mucho tiempo con eso. (Comunicación personal [E2], p. 14).

María expresa: “Uno aprende en el colegio que es necesario trabajar en equipo, porque esa acomodación puede ser complicada. Además, por ser un colegio privado tienen muchas condiciones, muchos formatos, muchas cosas que el maestro debe hacer”. Reconoce que tuvo que aprender a acercarse a pedir ayuda. “Uno necesita de la experiencia de los demás [...], necesita un consejo, por ejemplo, cuando enfrenta dificultades con algún grupo y alguien le dice que se puede arreglar de esta o de aquella manera”. (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 2).

De la misma manera Helena considera fundamental saber escuchar al colega y respetar su experiencia como maestro. “Es ser flexible frente a esas cosas [...] saber buscar otras alternativas cuando algo no funciona. Y si hay dificultades con un compañero, hablar con él y llegar a acuerdos, sin que haya irrespeto: yo lo respeto a él y que él me respete a mí”. Helena siente que, en muchos casos, los compañeros se vuelven familia, pues se comparte con ellos mucho tiempo, en su caso, todos los días, hasta nueve horas”. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, p. 1).

Swara ha aprendido que las relaciones entre compañeros pueden ser diferentes si es un colegio privado o público. “En el colegio privado se maneja mucho la competencia, entonces, es el que más brille. Pero también aprendí mucho en cuanto al servicio y al compañerismo, en lo que uno pueda ayudar. En el sector público las relaciones pueden ser más tranquilas y existe mayor colaboración. De la misma manera, cuando los profesores se sienten apoyados por sus directivos se incrementa la confianza”. (Swara, comunicación personal [E2], 2019, p. 6)

Al respecto, Afrodita cuenta una experiencia con un acudiente:

En el momento sentí mucha rabia por lo que me dijo la mamá de un estudiante. Pero me calmé, lo tomé con madurez, y le dije: “Vea, señora, lo que pasa es que la situación no fue conmigo, la situación fue con otro profesor y el profesor no es nuevo [...] Después, cuando hablamos con el otro profesor, la situación se solucionó. La señora se dio cuenta de que teníamos la razón y que el niño estaba tratando de evadir su responsabilidad [...] Cuando le comenté la situación al coordinador, me felicitó porque lo habíamos manejado bien. Hay cositas que le pasan a uno y que deben manejarse con serenidad y no exaltarse. (Pipoca 2, 2019).

Swara siente que en ocasiones los directivos apoyan muy poco a los profesores y buscan salidas rápidas y fáciles ante las situaciones que se viven en comunidades problemáticas. En un caso particular, un padre de familia se quejó por un supuesto seguimiento permanente a su hijo, y manifestó ante el rector que se trataba de maltrato, que había acoso en clase. Todo porque la profesora le preguntaba al estudiante constantemente por su salud, por el acompañamiento que hacían sus padres en casa y por las razones de sus continuas inasistencias. Al final, le dieron la razón al padre de familia y no a ella. Considera que no se siguieron los conductos regulares que garantizaran una comunicación asertiva. Al respecto relata:

El debido proceso era mandar a dialogar al papá con el profesor, para que se siguiera el conducto regular y, de ser necesario, citar al comité de convivencia. Por mí fuera, yo le hubiese activado ruta al niño y a la familia. Habría remitido el caso a Bienestar Familiar, por un montón de incongruencias y de malos cuidados. Porque al niño se le nota mala nutrición en el peso, piel, pelo, en la forma se duerme en clase. Todo esto se le informó a la psico-orientadora del colegio quien es la que hace estos procesos, pero no se ha hecho un proceso formal de seguimiento [...] Lo que hicieron fue darle la razón al papá del niño, por evitarse problemas mayores, problemas legales. Dan una solución con pañitos de agua tibia, a la carrerita, para que no se sienta mucho. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 6)

En el caso relatado por Swara se identifica la estrategia de tipo *sumisión estratégica* (Lacey, 1977), que consiste en reconocer y asumir las concepciones y valores de las personas que representan la autoridad, mientras se mantienen ciertas reservas personales y privadas al respecto. El profesor recibe una formación referente a las reglas y valores de la institución que en ocasiones no se cumplen a cabalidad; en este caso, los debidos procesos que se deben llevar desde el Código

de Infancia y Adolescencia se flexibilizan tratando de resolver las situaciones problemáticas de la manera más sutil posible, para evitar enfrentamientos con las comunidades.

Afrodita sugiere, de su experiencia en el colegio privado, que para el manejo de relaciones con los jefes o directivos docentes es mejor tratar los asuntos de manera directa. “Y si tiene alguna inconformidad hacerlo saber a ellos propiamente y no que se esté comentando entre los profesores. Uno piensa que nadie va a contar, y finalmente los directivos se enteran prácticamente de todo”. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 5).

En este aspecto, la comunicación asertiva juega un papel importante en el manejo de situaciones en la escuela. De esta manera, la sana comunicación es un elemento importante entre las relaciones interpersonales en la escuela y es necesario que estén mediadas por el respeto, la tolerancia y la transparencia, con el fin de apoyar a las demás personas y a los procesos que se llevan a cabo en la institución educativa. Sin embargo, a veces esas premisas no se cumplen.

Según Llorente (2016), “la habilidad para interactuar con los demás tiene algunos trucos, como el elogio, la petición de respeto, expresar sin herir cuando la otra persona insiste, cuando la otra persona nos ha agredido sin mala intención y cuando nos ataca” (p.1). Por lo anterior, es importante que haya un interés franco entre colegas, se elogie el esfuerzo, se resalten los aspectos positivos y se manifieste interés por las ideas del otro, para que de esta manera se genere empatía. La asertividad juega un rol clave, porque permite expresar los puntos de vista de manera clara y totalmente respetuosa, además, en el momento oportuno.

Roberto Bell (1987, como se citó en Elizondo, 1999) argumenta que la empatía es multifacética, involucra lo cognitivo (pensamiento), lo afectivo (sentimiento) y los componentes de la comunicación. Por tanto, la persona empática toma la perspectiva de otra persona, y al hacer esto se esfuerza para ver el mundo desde otro punto de vista. A nivel afectivo, la persona empática experimenta las emociones de la otra; él o ella siente las experiencias del otro. Desde el punto de vista de la comunicación, el individuo empático muestra comprensión e interés a través de señales verbales y no verbales. La empatía, por tanto, debe ser una actitud para trabajar con profesores en toda su vida profesional, puesto que este asunto afecta la motivación en la escuela, tanto para los profesores como para los procesos académicos con los estudiantes.

María reconoce que la resiliencia es un plus en la vida del profesor principiante. “Se aprende de los errores y de las cosas que suceden. El primer colegio fue una experiencia muy traumática, me desanimé, pero me volvía a levantar”. Agrega que los problemas más difíciles

contribuyeron al proceso de aprender a ser profesora. “Un proceso que se lleva a cabo durante toda la vida” (María, comunicación personal [E3], p. 9).

Afrodita coincide con esos planteamientos, al señalar: “A pesar de todos los problemas uno no se puede desanimar. Casi todos los profes nuevos que han enfrentado problemas. Yo también lo viví. Inclusive pensé en renunciar [...], pero todo pasa y uno lo puede solucionar”. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 10).

La asignación de áreas diferentes a las de la formación profesional son una constante en el ejercicio docente en Colombia y más aún si se trata de profesores principiantes en colegios privados. En el caso de Carolina, cuando empezó a laborar tuvo que orientar inglés en cuarto y quinto de primaria, matemáticas y artística en bachillerato, y ajedrez a todo el colegio. Estas condiciones, que pueden llamarse precarias, generan que el proceso de aprender a ser profesor “se viva de manera diferente, sea más compleja y difícil, pues lleva una mayor distancia para crear identidad profesional” (Tardif, 2004, p. 67).

De otra parte, Carolina reconoce en su colegio la existencia de diferencias entre los profesores de primaria y de bachillerato, así como una fragmentación en subgrupos, y hasta cierta rivalidad entre la población femenina docente:

Yo creía que no había mayor diferencia entre primaria y bachillerato. El año pasado los profesores de primaria y de bachillerato éramos muy unidos en el colegio, pero eso cambió. Ahora hay algo en el colegio que llamo “complejo”. Los profesores de primaria se aíslan y se mantienen juntos y los de bachillerato también se aíslan, a pesar de ser un colegio pequeñito [...] Hay muchos celos entre los profesores. Yo soy la única de ciencias naturales y educación ambiental, y observo que hay mucha rivalidad, especialmente entre las mujeres. (Comunicación personal [E2], 2019, p. 2)

Carolina también ha observado que muchas veces la relación con los colegas se dificulta porque cuando se hace una sugerencia, lo toman como un asunto personal. En otras ocasiones, ponen al profesor en conflicto con los estudiantes, al hablar temas que solo corresponden al cuerpo docente o a los administrativos. También se da el caso de profesores permisivos en los salones:

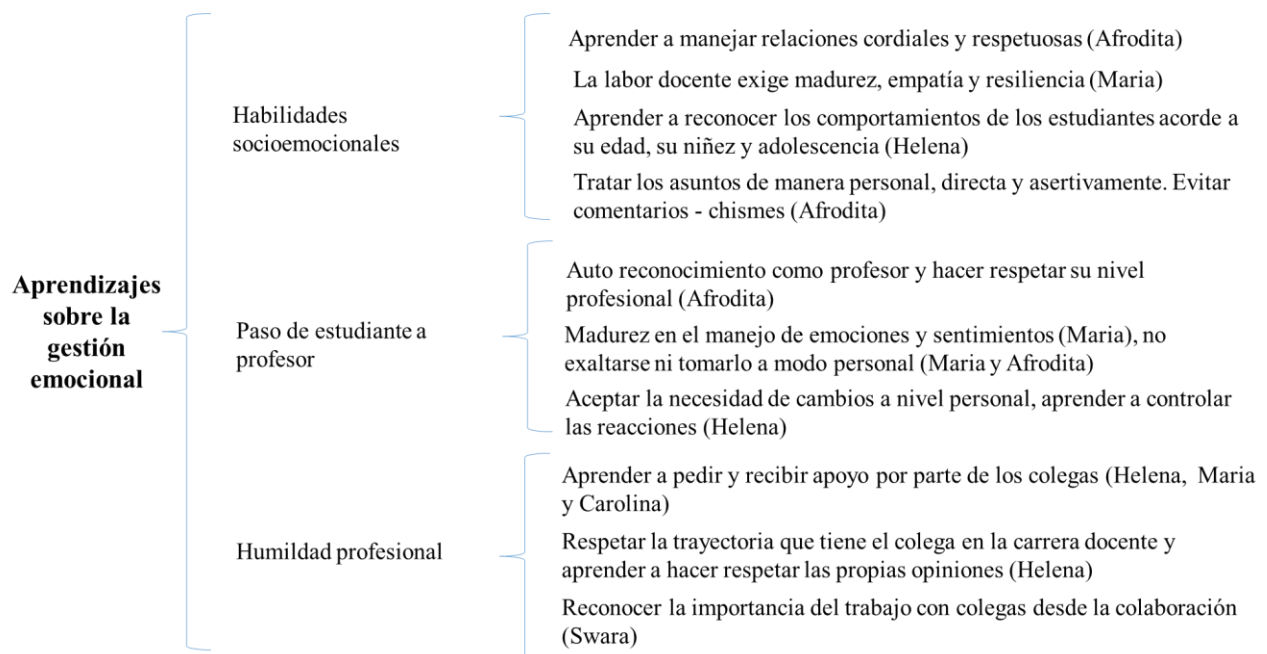
Algunos profesores, por ganarse a los estudiantes, les permiten hacer en clase juegos, actividades que no tienen relación con el tema, algo así como: “No hagamos nada. Eso me afecta, porque uno va a las clases, y termina siendo el malo. Entonces, lo que ellos hagan con o sin intención termina afectando a otros profesores [...] Uno llega con la intención de

llevarse bien con todos, aunque en el ambiente se siente la carga. (Carolina, comunicación personal [E3], pp. 5-6)

En este último apartado de los saberes experienciales relacionados con el manejo de situaciones, se destaca la incidencia de las competencias socioemocionales en la inserción profesional docente. Así mismo, se reconocen algunos aprendizajes por parte de las profesoras participantes que tienen que ver con el manejo de las relaciones, la gestión de sus emociones y la humildad profesional para pedir y recibir apoyo por parte de sus colegas y directivos (figura 38). En su formación continua el profesorado requiere continuar educando sus emociones, puesto que la dimensión personal se construye a lo largo de toda la vida. Para Sarasola y Von Sanden (2005), “es bastante descabellado suponer que es posible una atención integral del alumnado desde una formación fragmentada del profesorado” (p. 23).

Figura 38

Aprendizajes de las profesoras desde sus experiencias en relación a la gestión emocional



Esta investigación muestra cómo los saberes experienciales toman un papel protagónico en el análisis de la construcción de saberes en la etapa de inserción profesional. En este sentido, fueron las narrativas cortas las que permitieron explorar con más detalle esas situaciones de la

cotidianidad de las participantes, las cuales, de cierta manera, se encubren por hacer parte de “lo que debe vivir un profesor al empezar”, y se naturalizan aspectos que todo profesor en su formación debería conocer. De esta manera, se pone en evidencia la necesidad de un mayor acercamiento de la universidad y la escuela, con el propósito de reconocer realidades educativas que pueden impactar de forma negativa a los que están iniciando como maestros.

5.4.5 El potencial de las narrativas cortas en la relación entre la inserción y los saberes de las profesoras principiantes

Las narrativas constituyeron una técnica que facilitó la identificación de los problemas de las profesoras participantes en su proceso de inserción profesional, y la relación con los saberes movilizados y construidos en dicha etapa de su carrera. De esta manera, las narrativas cortas desde la mirada de *pipocas pedagógicas* (GEPEC, 2008), permitieron el diálogo abierto con las profesoras, quienes voluntariamente siguieron cinco pasos para su construcción:

1. Grabación de audios de aquellas situaciones particulares de su diario vivir que impactaron su quehacer, generaron reflexión y que, a su criterio, podrían generar aprendizajes en el profesor principiante de ciencias naturales.

2. Transcripción del audio por parte de la investigadora y envío del texto a la participante. En el mismo, se sugería un título y una imagen. Al mismo tiempo, se elaboraban unas preguntas que permitieran, en un próximo encuentro, establecer un diálogo sobre lo descrito, y generar así reflexiones en torno del actuar, el sentir y el pensar de la profesora en dicho momento, y buscar un *análisis descentralizado* (Huberman, 1995).

3. Las profesoras sugirieron ajustes a los textos, que incluía retirar fragmentos que no querían que aparecieran, revisaron el título y la imagen, e hicieron comentarios.

4. Construcción final, en conjunto participante-investigadora del título, de la situación particular y del aprendizaje de la narrativa corta, a partir de algunas preguntas que realizaba la investigadora y del análisis que realizaban las participantes de sus propias formas y estilos de respuesta a las situaciones descritas.

5. Revisión de la narrativa final y aprobación por parte de la participante.

Se da a conocer, a modo de ejemplo, el proceso que se realizó con una de las pipocas de la profesora María quien envió el audio por WhatsApp el 14 de noviembre de 2018 a las 8:05 p.m. y fue transcrito completamente:

La experiencia como profesora, siempre va a ser algo que va a dejar marcado en sí, cosas positivas como no muy positivas, o que pueden de pronto desanimarnos en algunos momentos. En este momento, quiero hablar de esas cosas tan bonitas que me han podido pasar últimamente en la docencia, que me han hecho fortalecerme.

Recuerdo, que hace poco estuvimos en etapa de bimestrales del cuarto período en mi colegio. Digamos que es un momento que genera mucha tensión en las niñas porque tiene un gran porcentaje en el seguimiento. Sin embargo, pues, existe la metodología en la institución de hacer unos talleres preparatorios, para que ellas estén, digamos, generando unos hábitos de estudio un poco más eficientes, un poco más, digamos adecuados para poder presentar las pruebas y realmente mostrar los saberes que han adquirido y las habilidades que han desarrollado. Ha sido, pues, una experiencia muy buena hacer esas actividades preparatorias o talleres, porque realmente ha asegurado que las niñas tengan éxito en el desempeño en esos bimestrales.

Me pareció muy bonito que una niña, por ejemplo, de mi grupo, sexto A, me escribiera en el bimestral: “Profe, gracias por enseñarme” y le fue muy bien en el bimestral. Entonces, son esos pequeños actos que uno hace, que hace que las otras estudiantes puedan, digamos, sentir que tienen ese conocimiento, que están aprendiendo y que está siendo significativo. También me pasó la semana pasada. Unas niñas de noveno me preguntaron: “¿Profe, usted se queda para el próximo año?” Y yo les respondí que la verdad no sabía, porque generalmente a uno le dicen 28 o 30 de noviembre. Entonces me dijeron: “¡Ay profe, ojalá se quede! Porque usted es a la única que le entiendo química”. Entonces, yo les dije: “Chicas, pero yo el otro año no voy a estar en décimo, porque yo solamente doy hasta noveno”. Ante esa frase dijeron: “¡Ay no profe, usted que es a la única que le entiendo química, gracias a Dios usted llegó profe, porque es que, si no, yo no hubiera sabido qué hacer con estos temas tan duros de noveno!” Entonces, uno como que siente que realmente lo que uno está haciendo sí está aportando en algo positivo a la formación de las estudiantes.

Se envió la transcripción del primer texto a María y se elaboraron las siguientes preguntas para dialogar con la profesora en la siguiente sesión de entrevista (que sería la entrevista número dos): ¿Qué situaciones te han desanimado en tu inicio a la labor docente? ¿Qué factores consideras importantes, en el éxito académico de las estudiantes? ¿Cuándo sabes que una estudiante está aprendiendo? ¿Qué otras situaciones o experiencias han permitido que sientas que estás aportando a la formación de tus estudiantes?

Al finalizar la segunda entrevista, el 22 de febrero de 2019, a las 5:45 p.m., se destinó un espacio para discutir este y otros audios que la profesora había enviado. En este caso, la profesora mencionó algunos aspectos en relación con el análisis de ese borrador de pipoca: Respecto del aprendizaje, María menciona que para ella es importante la motivación y las posibles relaciones que entablen las estudiantes con lo visto en clase: “Cuando yo veo que se interesan, cuando traen alguna consulta y me dicen: ‘Profe, entonces esto se relaciona con eso que hicimos’, eso también es aprendizaje”. (Análisis de pipocas, p. 1).

También reconoce que en su estilo como profesora de ciencias naturales tiene gran valor la participación en clases y la argumentación, como evidencias del aprendizaje: “Si una niña es capaz de argumentarme, de darme un ejemplo, eso es aprendizaje”. (Análisis de pipocas, p. 1). Adicionalmente, para María es muy significativo el agradecimiento que muestran sus estudiantes por su labor y el interés que muestran por mejorar en sus desempeños. “Cuando una niña llega y se me acerca y me dice: ‘Profe, gracias por la clase’, esa expresión palabra significa mucho para uno”. (Análisis de pipocas, p. 1).

La profesora agrega:

Son niñas que demuestran interés. Por ejemplo, hay unas niñas de séptimo, que, si les fue regular en una nota, la corrigen. Una de octavo en estos días no me entregó una tarea: “Profe, yo no te entregué la tarea y acepto que no la entregué a tiempo, pero me gustaría que me revisaras lo que escribí, así no me pongas nota, no me interesa, pero yo quiero que mi tarea esté bien hecha”. Son cosas que motivan y uno dice: “Bueno, alguna cosita, están aprendiendo”. (Análisis de pipocas, p. 1).

María reflexiona respecto del objetivo de la docencia, que no se limita a contenidos y que busca contribuir desde su labor a la vida de sus estudiantes:

Así sea que, en tres o cuatro meses no recuerden qué es bipartición... Es que uno no enseña solo ciencias, uno enseña a que sean responsables, a que tengan un sentido crítico, que sean

capaces de enfrentarse al mundo. Uno les enseña para la vida. Yo quiero que no se choquen como yo me choqué en la universidad. Entonces, también se les enseña a valorar, a respetar el trabajo del otro. (Análisis de pipocas, p. 2)

Luego se discutió con María el título e imagen, se revisó redacción vía correo electrónico y la primera pipoca de María quedó como se muestra en la figura 39.

Figura 39

Primera pipoca de la profesora María, editada en equipo participante e investigadora

Pequeños actos

La experiencia como profesora, siempre va a ser algo que deja marcas positivas y no muy positivas, que pueden desanimarnos en algunos momentos. Quiero hablar de esas cosas tan bonitas que me han pasado últimamente en la docencia y que me han fortalecido.

Hace poco estuvimos en etapa de bimestrales (exámenes) del cuarto periodo en mi colegio. Digamos que es un momento que genera mucha tensión en las niñas porque tiene un gran porcentaje en el seguimiento. En la institución se hacen unos talleres preparatorios, para que ellas generen hábitos de estudio más eficientes, un poco más, adecuados para poder presentar las pruebas y realmente mostrar esos saberes adquiridos y esas habilidades que han desarrollado. Ha sido una experiencia muy buena, el hecho de hacer esas actividades preparatorias porque realmente ha asegurado que las niñas tengan éxito en el desempeño de esos bimestrales.



Me pareció muy bonito que una niña de mi grupo, de sexto A, me escribiera en el bimestral: “profe gracias por enseñarme” y le fue muy bien en el bimestral. Entonces, son esos pequeños actos que uno hace, que generan en las estudiantes acceso al conocimiento, y que como profesora sienta que están aprendiendo y que está siendo significativo para ellas.

También, me pasó la semana pasada, que unas niñas de noveno, me preguntaron: “¿Profe, usted se queda para el próximo año?” Y yo les respondí, que la verdad no sabía, porque generalmente a uno le dicen el 28 o el 30 de noviembre. Entonces, me dijeron: “¡Ay profe, ojalá se quede! Porque usted es a la única que le entiendo química”.

Yo les dije: chicas, el otro año no voy a estar en décimo, porque yo solamente doy hasta noveno. Respondieron: “¡Ay no profe, usted que es a la única a la que le entiendo química, gracias a Dios usted llegó, porque si no, yo no hubiera sabido qué hacer con esos temas tan duros de noveno!”. Entonces, uno siente que realmente lo que está haciendo si está aportando en algo muy positivo a la formación de las estudiantes.

(María, Pipoca 1, 2019)

Grabado en audio el 14 de noviembre de 2018 hora 8:05 p.m.

A continuación, se presenta un resumen (tabla 13) con las veintiuna pipocas construidas por las participantes y reconstruidas junto a la investigadora.

Tabla 13

Pipocas elaboradas en el presente estudio y los asuntos o problemas relevantes descritos

Participante autora	Título de la pipoca	Asuntos y/o problemas descritos
Afrodita	1. Profesora, te quiero	Relaciones con los estudiantes
	2. Me calmé y lo tomé con madurez	Relaciones con los padres de familia
	3. Ella no hizo caso	Acompañamiento de padres a niños con discapacidad
	4. Sueldo con deducción de lechona	Precarización laboral: remuneración
	5. Yo la entiendo	Manejo del tiempo y relaciones con directivos
	6. Llegando a la escuela rural	Condiciones de la ruralidad y aislamiento de profesores
	7. Una vitamina para el cerebro	Inclusión en la ruralidad y motivación de los estudiantes
	8. Uno trata de intervenir	Intervención docente en situaciones particulares de niños rurales
Carolina	1. Entré en pánico	Tener practicante siendo profesora principiante
	2. Decisiones	Imagen de la profesora ante estudiantes por desacuerdo con practicante
	3. El tema complejo de la evaluación	Criterios de evaluación institucional y relación teoría - práctica
Helena	4. Uno no es adivino	Comunicación entre profesores
	Un mini diario de clases	Manejo de contenido en el aula
María	1. Pequeños actos	Reconocimiento por parte de los estudiantes
	2. Situaciones chocantes parte 1	Manejo de conflictos y comportamiento de estudiantes
	3. Situaciones chocantes parte 2	La autoevaluación y el manejo de relaciones con estudiantes
	4. No me parece justo	Manejo de conflictos por valoraciones (notas)
	5. ¿Esta es tu primera experiencia?	Colegaje frente al manejo de los problemas del profesor principiante
	6. Necesito oxigenarme	Cambio de institución para mejorar condiciones y rotación de profesores en colegios privados
	7. Depende de cómo se diga	Relaciones con los padres de familia y formas de comunicación
Swara	Corresponsabilidad	Acompañamiento de padres de familia en el proceso educativo y relaciones con directivos

Las pipocas pedagógicas se consideran un recurso potente para el abordaje de problemáticas de profesores, especialmente de los principiantes, quienes quieren narrar sus experiencias y escuchar retroalimentación que amplíe su visión de lo que está ocurriendo, puesto

que en el inicio de la profesión su mirada puede reducirse bajo el efecto de las tensiones, miedos y estrés que aparecen en la inserción profesional. Las profesoras manifestaron que, al sentirse escuchadas y escuchar de nuevo lo ocurrido tomando cierto distanciamiento, lograron visibilizar mejor la problemática, darle la importancia que se merece y generar un documento para que, a futuro, estos asuntos puedan ser parte de las discusiones de la comunidad académica, de grupos constituidos a nivel institucional y dejen de ser problemas para tratar en solitario.

Para Campos y Toledo (2013), cuando los profesores narran, visitan el pasado, con el objetivo de buscar en el presente lo que las historias manifiestan, sacando hilos y fragmentos que en ocasiones quedan en el olvido, pero que al volver a ellos se comprende de otras maneras lo vivido. Se asume de esta manera, que las narrativas de tipo pipocas son un discurso privilegiado para que los profesores principiantes produzcan y comprendan sus saberes profesionales, una técnica que les facilite escribir y discutir sobre temas que los inquietan y que les interesan, que puedan socializar sus opiniones, concepciones y darle sentido a su trabajo desde sus propias reflexiones.

Existen algunas narrativas para las que nadie diría que son narrativas pedagógicas; sin embargo, si se considera enseñanza a cualquier afirmación general sobre la existencia humana que puede ejercer influencia sobre el lector, toda narrativa podría ser pedagógica, sin prejuicio de sus otras dimensiones (Larrosa, 2001). Por lo anterior, narrar las historias entre profesores revela la identidad personal y profesional desde diferentes contextos, y se colabora con la construcción de aprendizajes reflexivos.

5.4.6 Los problemas más relevantes de las participantes, convertidos en pipocas

En el ejercicio de construcción de pipocas se evidencian los problemas que son relevantes para las participantes en su inicio a la docencia. Se seleccionaron ocho narrativas para dar a conocer las situaciones problemáticas identificadas, y para conocer el análisis posterior que hicieron las profesoras y su relación con los saberes, de acuerdo, no solo a lo que plantean las participantes, sino al planteamiento de algunos autores de referencia. Se inicia con la pipoca 6 de Afrodita, que describe las condiciones en la que inició sus labores en el sector rural.

Llegando a la Escuela Rural, cumpliendo un sueño...

Estoy muy contenta por esta nueva oportunidad que venía esperando desde hace mucho tiempo. El miércoles entramos, y ahí sí fue lo más duro. Porque, pues, yo iba muy motivada, pero de todas maneras... mi papá el lunes me dejó allá y cuando él se vino, ¡ay no, yo estaba como una Magdalena llorando! Lloré mucho, pero estaba muy motivada, yo decía que sí, que tenía que tomar ese reto, pero cuando vi que él se fue, lloré toda la noche. Eso siempre fue durito.

Al otro día viajaba a la escuela. Imagínese pues, que en carro ese viaje es de tres horas y media. Pero se demoró cuatro horas y media. Es por una carretera destapada, una carretera llena de huecos; iba un montón de gente, en el capacete de arriba del carro con un montón de mercado. Las carreteras son muy malas. Hay que pasar por varias quebradas, a la orillita queda el río, siempre es como miedoso, pero en el carro iba bien... hasta que llegué.

Me monté a la bestia, y también normal, pero ya llevaba mucho en el viaje, y yo era espere, y espere. Y el señor me decía: “Ya vamos a llegar” y veía una casita por allá y decía: ¡ah, seguro es allá! Y nada, que todavía no. Ya por allá llegando, había unas quebradas en el bosque, y toca pasar por ahí. Yo no me aguante y pensaba: ¡Ay, Dios mío! ¿cómo me vine yo a meter por acá? Y así, yo aburrída, se me salían las lágrimas y yo me las secaba para que no me vieran.



Pero lo que más me preocupaba era la señal, porque uno sin luz y sin agua, pero por lo menos con la señal, sobrevive, porque uno enseñado a hablar con la familia todos los días. Entonces sí, ya después llegamos a la casa y hay un apartamentico. Ahí vivimos las dos profesoras. Hay un vecino que es el único que está cerquita, quien me prestó una cama porque lo que yo llevaba era una colchonética. Mi mamá estaba super aburrída, porque yo cómo iba a dormir en eso. El señor me prestó otras tres colchonetas, me prestó una cama. Me dijo que cómo iba a dormir en el piso. Ellos fueron muy atentos, la profe también. ¡Ay, Dios mío, está muy lejos, pero no importa! A pesar de que estaba muy lejos yo dije: *Si desaprovecho esta oportunidad, quién sabe qué vuelvo a tener en mucho tiempo.* Entonces,

bueno, a mí me gusta mucho el área rural, la tranquilidad del campo, aunque sí estaba muy lejos, pero ¡hay que empezar por algo! (Afrodita, Pipoca 6, 22 de febrero, 2020).

En el análisis posterior, Afrodita resalta que estaba esperando la oportunidad de trabajar con el Estado porque considera que es un trabajo estable. Que que sabía que la asignarían a un lugar lejos de su residencia, pero no se imaginó que sería a un lugar tan apartado. Tiene 17 niños en primaria en la modalidad de Escuela Nueva, que la motivan a mantenerse en ese lugar, con esas condiciones. La profesora siente que la comunidad ha estado pendiente de ella desde que llegó, y que se han mostrado atentos y colaboradores.

La participante reflexiona sobre las difíciles condiciones en las que debe trabajar un profesor de zona rural, y menciona que se requieren maestros más comprometidos con su profesión en estas zonas. Al empezar con los niños se asombró por ver el bajo nivel de desempeño en el que se encontraban. No sabían ni las operaciones básicas y algunos leían muy mal. “Yo llegué fue a centrarme en lectura, como para nivelarlos un poco”. Dice que esta situación la impactó mucho. (Afrodita, análisis de pipocas, p.4).

Como ningún día tiene electricidad en la escuela ni en el apartamento en donde vive, debe llevar el celular y el computador a la casa más cercana, que sí cuenta con dicho servicio. “Durante la semana sobrevivimos sin luz, a punta de linterna”. Tuvo que invertir de su propio dinero en baterías para el celular y un cargador portátil. Hay días en que los niños más grandes llevan a sus casas el computador y al otro día se lo traen cargado. El agua es de un nacimiento; no es potable y los baños deben vaciarlos a baldados. No sale todos los fines de semana. Visita a su familia cada veinte días o cada mes. (Afrodita, análisis de pipocas, p. 4)

Uno de los problemas más relevantes en el desarrollo de Escuela Nueva en el país es la poca formación y desarrollo profesional que los docentes tienen para llevar a cabo este modelo. Afrodita recuerda que antes de empezar en la escuela, el rector le entregó un libro en fotocopias, titulado Manual de Implementación de Escuela Nueva y unos textos guía, pero no le explicaron cuál era la metodología. Mucho menos, la planeación. Su nueva compañera de trabajo de la misma escuela fue quien le brindó algunas orientaciones prácticas al respecto.

La profesora confiesa que mientras llega el material para cada niño, es ella quien saca las copias en el pueblo, para cada estudiante. “En la escuela hay unas guías, pero están desactualizadas y están malas. Hay muy poco material para trabajar. Hablé con el rector, y me dijo que hay que trabajar con lo que haya mientras tanto”. Valora como saber experiencial de su anterior empleo, la

rigurosidad exigida para la planeación, puesto que considera que le ayudó en la zona rural para abordar tantos temas en una modalidad que le exige integración de saberes. Menciona que ha buscado guías en la página de la Secretaría de Educación, y está solicitando impresiones para el próximo año. También ha elaborado material teniendo en cuenta problemas relacionados con el contexto. “Uno también va aprendiendo de los estudiantes; ellos le van contando a uno cosas. Hay que ser muy creativo con lo que se tiene en el momento”. (Afrodita, comunicación personal [E4], 2019, p. 4).

Otra problemática que encuentra Afrodita en la escuela rural es la falta de atención a estudiantes con discapacidad. En el Centro Rural que está alejado de la cabecera municipal no se cuenta con atención médica ni, mucho menos, con apoyo especializado para estudiantes con discapacidad. Tampoco con maestra de aula de apoyo para hacer intervención. Cuando llegó a trabajar en la modalidad de Escuela Nueva logró integración de contenidos, pero algunos estudiantes presentaban serias dificultades de aprendizaje que ella asumió como un reto, la profesora lo relata en su séptima pipoca:

Una vitamina para el cerebro

Yo decía: “Algunos profesores que trabajan en el área rural no le dan la importancia suficiente a su trabajo, por ser rural”. Y me doy cuenta de que es muy importante. Se necesita más dedicación y esfuerzo de uno como docente, porque uno tiene en las manos prácticamente el futuro de sus estudiantes. Y me gusta ver que los niños ya están muy motivados. En este momento saben muchas cosas. No son los mejores, pero ya tienen buenas ideas, hay unos que han aprendido muy bien.

Hay un niño que está en quinto, y él no sabía hacer las divisiones. El profesor que estaba antes le decía que él no aprendía, que él no era capaz, porque él niño tiene un problema como para hablar, para expresarse. Y yo le dije que ¿cómo así? Deje y verá que yo le voy a enseñar. Entonces, un día llegó y me dijo: “Profe, que mi mamá le mandó a decir que si

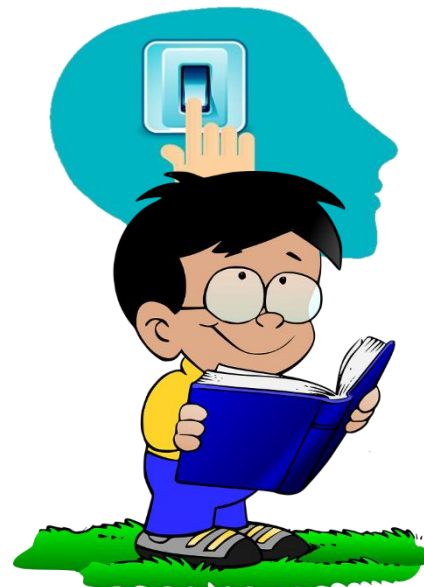
usted me puede hacer el favor de recomendarme una vitamina buena para el cerebro, a ver si yo sí aprendo” Me dio mucho pesar, y le dije que había vitaminas buenas, le dije que vita-cerebrina, que la cola granulada, pero que esperara que yo le iba a enseñar a dividir, que se quedara conmigo por las tardes y que él sí iba a ser capaz de aprender.

Empecé, pues, a enseñarle, pero se le dificultaba mucho. Entonces, yo le dije: venga a ver le enseño de esta forma y así la coge más fácil. Y le enseñé restando, y aprendió. Por ahí en dos días ya sabía dividir. Y él les decía a los compañeros: “Vengan yo les enseño como la profe me enseñó, que así es más fácil”.

Entonces, eso lo llena a uno como de mucha alegría, verlo a él decir que no podía aprender, y después ver que les quería enseñar a los otros. Y me decía: “Profe, venga póngame una división para que vea que yo sí soy capaz de hacerla bien”. Cuando ellos realmente ven que uno se preocupa por ellos y quiere que aprendan, ellos también se motivan por aprender. (Afrodita, Pipoca 7, 22 de febrero, 2020)

Afrodita destaca en su análisis que existe una gran diferencia entre la escuela urbana y la rural, encuentra mayor motivación en los niños de escuela rural, pero sus necesidades educativas son atendidas desde lo que el profesor asignado pueda brindarles. En algunos casos, los padres de familia asumen la discapacidad de manera superficial y buscan poco apoyo. El trabajo mancomunado es vital en la inclusión educativa. Recuerda que tuvo un caso en el que la familia de un niño autista del colegio privado en donde trabajó por primera vez había logrado grandes avances, por el acompañamiento que le brindaban desde casa, especialmente por parte de la mamá:

A la mamá le habían dicho que su hijo no entendía nada, que no iba a aprender, que lo máximo que aprendería serían las vocales, que no iba a comprender nada. Le dijeron que no lo pusiera a estudiar. Pero ella no hizo caso. Consultó en internet, fue donde profesores para pedir ayuda. Ella está siempre pendiente del niño. Se salió de trabajar. En este momento el niño es responsable, sigue estudiando, comprende, es de los mejores del colegio y de los primeros puestos. (Afrodita, Pipoca 3, 2019)



La familia y la escuela tienen roles diferentes pero complementarios, dirigidos a un objetivo común, pues son dos caras de la misma moneda (Hernández y López, 2006). La educación inclusiva no es una tarea sencilla, pero es mucho más fácil alcanzar buenos resultados y mejorar la calidad de vida de los estudiantes, si todos van en la misma dirección. Sin embargo, el apoyo de especialistas es vital en el diagnóstico y seguimiento de los casos, según cada requerimiento. En las escuelas rurales del país es escaso este apoyo y el maestro es quien finalmente asume toda la responsabilidad, en ocasiones sin contar con un diagnóstico que ayude a orientar frente a las estrategias más apropiadas.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se reconoce la brecha que existe entre las zonas urbanas y las zonas rurales en las distintas dimensiones de cobertura y calidad educativa (MEN, 2018). Y esto se incrementa en asuntos de inclusión. “Si la discapacidad de por sí es una prueba para cualquier familia, en la ruralidad lo, es más”, dice Angélica Barrera, directora de programas y proyectos de la Fundación Arcángeles (Mercado y González, 2018). Barrera resalta que en zonas rurales de Colombia no hay recursos ni profesionales que puedan desarrollar una atención oportuna e integral para esta población y sus familias. Según Correa y Castro (2016), la matrícula de personas con discapacidad en el sistema educativo regular es menor en los departamentos más pobres y alejados de Colombia.

Además, según el mismo estudio “cerca del 30% no estudia porque considera no estar en edad escolar o porque ya terminó, y el 27% no estudia por causa de su discapacidad” (Correa y Castro, 2016, p. 72).

De otra parte, para solventar las necesidades de formación, los profesores rurales recurren a estrategias como mentorías por parte de sus colegas con mayor tiempo de trabajo. También, en forma autodidacta, con recursos que encuentran en internet, especialmente en sitios referenciados y en canales de YouTube (Bautista y González, 2019). Sin embargo, en el caso de Afrodita, ella no cuenta con electricidad ni internet en la escuela donde vive, de aquí que quede el cuestionamiento por las condiciones que tienen los demás maestros del país en zonas similares.

Siguiendo con las otras narrativas, la profesora Carolina construyó cuatro pipocas, de las cuales se presentan dos, relacionadas con la evaluación de aprendizajes y con la comunicación entre profesores y directivos.

El tema complejo de la evaluación

Yo creo que uno de los temas complejos para un profesor principiante es el tema de la evaluación. Porque si bien, en diferentes instituciones se evalúa de manera diferente, en la formación académica en la universidad no se enseña lo relacionado con formas de evaluar que sean coherentes, concisas y teniendo en cuenta diferentes criterios. En mi institución se evalúa con unos rangos diferentes. Se evalúa de 10 a 100. Está bajo, básico, alto y superior. Son 9 semanas y se evalúa semanalmente.



Primero, la información que me dieron en la institución no fue clara, porque le dicen a uno: “Si vas a hacer una actividad, entonces ten en cuenta los rangos”, pero si el estudiante cumple y entrega los trabajos de forma acertada, si lo entrega con buena presentación, va una nota. Pero, después nos dicen que se debe tener en cuenta el comportamiento del estudiante dentro del aula de clase. Después dicen que no, que se haga simplemente el desempeño académico, y que el comportamiento es algo a lo que el profesor le asigna después una nota, algo así como el concepto que se tiene del estudiante. Entonces, uno queda entre la espada y la pared, pues si el estudiante es grosero, es irrespetuoso, tiene problemas de convivencia, pero es buen estudiante académicamente, termina siendo un estudiante de 100 o de 90. Y yo me digo: si es un estudiante con esas características, con ese comportamiento, ¿cómo puede ser valorado con 100? En mi opinión, se debe tener en cuenta su desarrollo personal, su formación como persona.

Yo me encuentro ahí en un dilema. Un estudiante que sobresale académicamente, que merece buena nota en el trabajo que entrega, que lo hace en un corto tiempo, pero el resto de la clase molesta e interrumpe el trabajo de sus compañeros no debiera tener la máxima nota. Porque, si bien, se evalúa la parte académica, también se debe evaluar la parte comportamental. Por cosas como esa, para mí el tema de la evaluación ha sido super complejo. (Carolina, Pipoca 3, 14 de abril de 2019)

Carolina señala en el análisis de pipocas que conoció en los primeros meses de trabajo en su institución cómo se evalúa, de acuerdo con los rangos establecidos en el SIE, pero considera

que le falta aprender respecto de la objetividad de la evaluación y del establecimiento de criterios comunes institucionales. Reflexiona sobre la evaluación integral, puesto que para ella no es tan fácil llevarla a la práctica diaria.

Hay una gran diferencia entre lo que aparece teóricamente y lo que ocurre en la práctica, porque en este colegio priman los valores humanos y el buen trato, entonces, no se deben evaluar los procesos académicos sin tener en cuenta esos aspectos humanos. Si bien, se cuenta con la valoración de tipo heteroevaluación para el comportamiento (concepto del profesor, que equivale a un 30%), cuando se da una nota baja, los directivos nos llaman para revisar porque va a bajarle el promedio al estudiante. Entonces, eso confunde, porque no se deben cambiar los criterios o parámetros en el camino. Ese tema sigue siendo una piedra en el zapato. (Carolina, Análisis de pipocas, 2020)

En el contexto escolar se ejercen relaciones de poder que, sin duda, se pueden ver reflejadas a través de la evaluación. Los estudiantes deben cumplir con unos parámetros, y el profesor asigna una valoración numérica que se relaciona con una escala cualitativa pero que no es suficiente para alcanzar los objetivos que plantea el Decreto 1290 de 2009, en relación con la evaluación de los estudiantes. Dicho Decreto plantea:

Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo. Determinar la promoción de estudiantes. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. (MEN, 2009, p. 1)

Carolina manifiesta que estos procesos de evaluación se complejizan aún más con los estudiantes que presentan alguna dificultad o diagnóstico de especialistas, porque con ellos se debe hacer un proceso de flexibilización, de acuerdo con las sugerencias que nos dan los expertos, pero eso *no es tan fácil*. Reconoce que en las reuniones les informan que deben hacer adaptaciones curriculares pero que no les indican de manera específica qué cambios deben realizar y de manera particular con cada caso, cómo se debe evaluar.

El proceso de evaluación del aprendizaje se evidencia como parte de los problemas comunes de las profesoras participantes. Se encuentra que esta narrativa se relaciona con la

problemática descrita en la pipoca 3 y 4 de la profesora María quien estuvo en medio de una situación incómoda por la reclamación de una estudiante frente a la forma de responder. “Ella me decía: es que no me parece justo, por qué tengo que argumentar como usted quiere, es que usted no me preguntó por el proceso”. Según María, su metodología había sido clara desde el primer día de clases, pero la estudiante permanecía en su postura: “No, no me parece. Entonces, ¿si a usted no le gusta como yo escribo, me va a poner malo?” En su reacción inmediata la profesora le responde: “Qué pena con usted, yo estaré empezando, aprendiendo, pero voy a hablar con la coordinadora y le voy a decir lo que usted me dice”. La estudiante seguía discutiendo y finalmente, María le dijo: “No le voy a cambiar la nota”. (María, pipoca 3, 2019).

La anterior situación parece mostrar una dificultad en lo relacionado con la claridad de criterios en la evaluación. La actitud de reclamación de la estudiante evidencia que se preocupaba más por su nota que por la retroalimentación que pudiera darle la profesora; así mismo, se evidencia que la profesora se reconoce ante su estudiante como principiante y le dice que buscará ayuda con la coordinadora. En ocasiones, los estudiantes buscan desestabilizar a los profesores y usan estrategias de persecución mediante discusiones que no tienen un fin diferente al de agotar la paciencia del docente. Sin embargo, la manera cómo se resuelven los conflictos con los estudiantes, deben reflejar una postura democrática frente a los acuerdos a los que se pueden llegar en el aula.

Desde la experiencia como profesores, se puede comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje están condicionados por procesos emocionales que los sustentan y le dan sentido. Maturana y Varela (2003) contradicen la teoría clásica del conocimiento que antepone razón a emoción, y sustentan que es la emoción la que direcciona los procesos racionales. En cierta manera se podría decir que, especialmente, para los profesores principiantes, esto se evidencia en varias de sus reacciones. Ellos están expuestos a dificultades en los que juega un papel muy importante el manejo de las emociones y, en el caso del proceso evaluativo, puede traer consigo subjetividades y ser una trampa para el profesor, al ser usada como instrumento de castigo para demostrar su autoridad, negando legitimidad al estudiante.

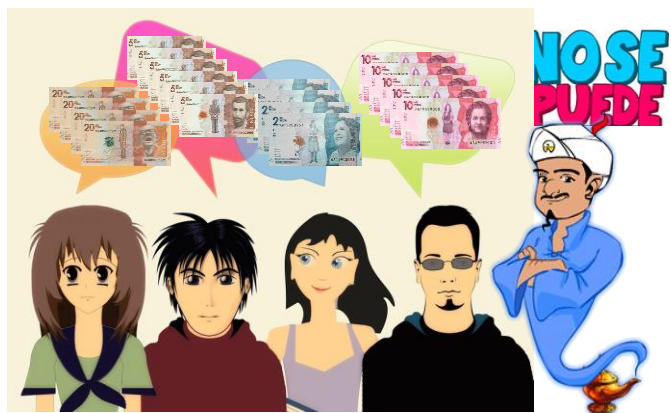
Por otro lado, la pipoca 4 de la profesora Carolina, ilustra una problemática que también han manifestado Afrodita, María y Swara: la comunicación. En esta narrativa la participante narra su problema desde una situación cotidiana que puede involucrar a los profesores principiantes en una dificultad incómoda y verse afectado en términos financieros.

Uno no es adivino

A uno le deberían decir qué puede y qué no puede hacer en el colegio, pues uno está nuevo, y no sabe. Por ejemplo, qué hacer para esas fechas especiales.

En el colegio hay unos semilleros que se hacen los jueves, en las dos últimas horas. En el semillero se trabaja con el director de grupo y se abordan temas, de acuerdo con un cronograma que hizo el rector. Si para el próximo jueves la actividad es hacer un *atrapasueños*, entonces, uno debe hacerlo con los estudiantes del semillero. Esta semana, por ejemplo, es baile. En el semillero estaba programado el Día los Derechos de las Mujeres, y se debía hacer algo al respecto, como un compartir, una tarjetica o algo así, para entregar en el grupo. Pues a los profesores nuevos nadie nos dijo que no se podía pedir plata a los estudiantes, para comprar las cosas y hacer con ellos las actividades.

El año pasado entramos varios profesores nuevos y pedimos a los estudiantes que trajeran plata. Yo



pedí 2.000 pesos y que los recogía para comprar las cosas, para hacer un compartir y para hacer una tarjeta. Pero no faltan los problemas.

Nosotros pedimos la cuota y una de las profesoras antiguas del colegio fue y en vez de decirnos a nosotros: “Profes... ustedes que están nuevos, no se puede pedir plata, por esto y esto...” No, fue y le dijo al rector que estábamos pidiendo plata. Menos mal que yo solamente pedí 2.000 pesos, pero algunos compañeros pidieron hasta 10.000 pesos a cada estudiante que, para una ancheta y para unas cosas más costosas.

El rector se pegó la enojada del siglo, nos llamó a reunión y nos dijo que no se podía pedir dinero. Pero fue por falta de información, porque si a uno le dicen desde el principio que en los semilleros se hace esto y esto... que no se podía pedir plata, sino que se piden las cosas, ¡ah bueno!, entonces hacemos eso. Por ejemplo, usted puede decirles a los estudiantes: “Usted traiga la gaseosa, usted traiga las papitas, usted traiga tal cosa...” Pero no le dicen las cosas y uno no es adivino.

Yo había dicho que me trajeran los 2.000 pesos, pero aún no los había recogido. Sin embargo, algunos compañeros ya habían recogido la plata y habían mandado a hacer las anchetas. Pues, a ellos les tocó devolver la plata y pagar de su bolsillo lo que habían mandado a hacer. ¡Gracias a Dios yo no había mandado a hacer nada! Pero, es un gasto que se les generó, y como el rector no autorizó, tocó devolver todo. Deberían decir las cosas oportunamente. Eso pasó por una mala comunicación. A esta altura, ya sé que se puede y qué no se puede, y si voy a pedir algo, pues tiene que ser con la autorización del rector. Eso es muy maluco, porque en los semilleros se necesita hacer cosas y uno tampoco puede estar gastando el dinero de uno para hacer las cosas. (Carolina, Pipoca 4, 14 de abril de 2019)

En el análisis Carolina manifiesta que al año siguiente se enteró de que, en la matrícula, el colegio (que es privado) hace un cobro por semilleros. Esa es la razón por la que no se puede pedir dinero a los estudiantes y también se debe evitar pedir materiales, porque se supone que la institución debe proveer recursos para esas actividades. Pero lo cierto es que para algunas de las actividades que se programan, se requieren materiales que no aporta la institución. Relata que tomó valor para hablar con el rector, a quien le pidió aclaración, porque ella no estaba dispuesta a usar sus propios recursos para la compra de materiales que se requerían en clase o en semilleros, en los casos en los que no se encontraran e en la bodega del colegio.

Carolina reflexiona en torno de la importancia de la comunicación asertiva en las instituciones educativas, ya que esta situación se pudo evitar si informan a los profesores las dinámicas institucionales particulares y si entre colegas se dan a conocer formas de actuación propias de cada contexto desde una colaboración entre pares. Considera estas situaciones como un aprendizaje que seguirá teniendo en cuenta en su carrera profesional, pero que puede resultar costoso para los principiantes.

El estudio de Ramírez (2016) coincide con este problema, el de la dificultad que enfrentan algunos profesores para conseguir en los colegios materiales para trabajar su área y la falta de compromiso de las instituciones para conseguirlos.

Una situación similar vivió Swara en su primer trabajo, en el colegio privado en donde le aclararon que no se les podía pedir dinero a las estudiantes para la consecución de materiales, y terminó desarrollando clases magistrales por la falta de recursos:

Usted era el que respondía por las fotocopias. Uno, empezando, dice: *No me voy a gastar el sueldo en fotocopias*, menos si no es el mejor sueldo del mundo. Entonces, su mejor amigo era el tablero y los textos escolares, y eso que yo no era muy amiga del libro [...] La clase era pesadita. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 13)

Morgenstern (2010) (como se citó en Aiello y Menghini, 2015) menciona las diferencias que pueden presentarse entre los profesores que inician en el sector privado y los del sector público: Los docentes de la enseñanza pública y privada realizan la misma tarea de enseñar; sin embargo, el carácter de la gestión empresarial en esta última es la que marca las condiciones de trabajo y salarios, la autonomía para decidir sobre los contenidos y la evaluación. (p.30)

De la misma manera, vale la pena insistir en el trabajo colaborativo entre profesores, dado que tres de las participantes (Carolina, María y Swara) mencionan que en algún momento se sintieron aisladas del colectivo de profesores de sus colegios. Perrenoud (2004), destaca que el principiante se encuentra en un “estado de sobrecarga cognitiva, acaparado por una cantidad excesiva de problemas, y hace *zapping* continuamente” (p. 18). Además, este autor reitera lo encontrado en el presente estudio: que el profesor que inicia se siente solo, puesto que apenas inicia la integración con sus nuevos compañeros, que no siempre lo acogen.

Rivilla y Mata (2009) llaman la atención frente al papel que cumple la escuela como unidad de entrenamiento, en la cual se debe favorecer el desarrollo de la reflexión compartida, la cooperación entre profesores y el apoyo a los principiantes. Así mismo, estos autores entienden que el entrenamiento se centra en el refuerzo de la autonomía personal, y no debe verse como un recetario. Además, conciben el desarrollo profesional como un continuo, coincidiendo con Day (2005), postura desde la que asume que los profesores no son un producto acabado.

Helena construyó una especie de mini diario de clases que deja en evidencia de su preocupación particular por el dominio conceptual, el proceso de enseñanza de las ciencias naturales y el aprendizaje de sus estudiantes en otra lengua.

Mini diario de clases

Hoy la clase fue interesante, los estudiantes se portaron muy bien y se mostraron interesados. El tema enseñado era. Grupos de plantas. Aunque fue un poco difícil de entender, fue animado y sentí que los estudiantes comprendieron. (Helena, 6 de marzo de 2019)

Hoy tenía mucho susto, ya que iniciaba el tema de fotosíntesis en alemán con Klasse 9A. Me causó mucho susto, hasta un poco de ansiedad, ya que el grupo es muy exigente. Debía utilizar las palabras adecuadas y deseaba que todo comprendieran muy bien todo. (Helena, 29 de marzo de 2019)



El día de hoy estuve con Klasse 8A. Fue interesante saber y observar cómo los estudiantes establecían semejanzas y diferencias sobre los procesos de meiosis y mitosis. Cuando inicié con las explicaciones generales pensaba en la importancia de dominar un tema y en la necesidad de aprender de manera adecuada en la formación inicial este tipo de temas. (Helena, 25 de abril de 2019)

Hoy mi clase en K8B al inicio fue un poco caótica, ya que los estudiantes en víspera de las vacaciones tienen pocos ánimos de trabajar y por el contrario hablan mucho. Por esto fue difícil ganar su atención; sin embargo, al cabo de unos minutos fueron haciendo silencio. Algunos pedían silencio a los compañeros porque se daban cuenta que estaba esperándolos. Hice una pequeña reflexión de la importancia de la clase y el respeto tanto para ellos, como para la docente. Fue interesante cómo tomaron consciencia, ya que normalmente es un grupo muy bueno y, al final, se trabajó muy bien.

(Helena, 30 de mayo de 2019)

En el análisis realizado a este minidiario, durante la entrevista 3, la profesora hace énfasis en la ayuda que le brindaron sus colegas al inicio de su profesión. Además, plantea que esos saberes experienciales que ya tienen los profesores más antiguos son de gran valor:

Ellos ya saben los tiempos, saben que ciertos temas duran tanto. Cuando de pronto las clases se alargan saben qué hacer. Dicen: hay que minimizar esta clase, pero que se logre ver el contenido. En cambio, yo todavía no lo he dimensionado, como lo hacen ellos que ya tienen la experiencia. Entonces, hay que saber escuchar a los otros profes. (Comunicación personal [E3], 2019, p. 2)

Helena señala: “En las primeras clases, lo conceptual fue lo que me generó más susto”. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 12). Manifiesta que el manejo de la disciplina y la gestión

de aula fueron grandes desafíos, pues considera que es muy complejo el dominio de grupo. Aunque reconoce que tiene buenas relaciones con sus estudiantes, no es con la totalidad. De hecho, narra una situación particular:

Al comienzo no tenía elementos suficientes para el control en la clase, entender que ¡bueno, tú eres profesora, debes hacerte respetar! Son edades difíciles. [...] Que comprendan que yo soy la profe, yo te escucho, pero yo también estoy aquí, dirijo la clase, tengo autoridad. Tuve que aprender a asumir el rol, aprender a manejar un grupo, a actuar en diferentes ocasiones. (Helena, comunicación personal [E3], 2019, pp. 11-12)

Lo anterior coincide con lo encontrado por Flores (2009), respecto de la complejidad del cambio de rol en el profesor principiante, ante las dificultades por la ausencia de un repertorio cognitivo y comportamental que lo llevan a asumir actitudes poco favorables para las relaciones con sus estudiantes, en ocasiones muy rígidas y en otras muy flexibles.

Helena comparte otra vivencia:

Hay estudiantes que, por su misma personalidad, por su forma de ser, no les gusta la clase [...] Hace poco tuve como un choque porque, en clase nueva yo enseñé biología en alemán, y de manera general siento que lo hago bien. Pero los estudiantes siempre exigen más. Hay estudiantes que están a gusto contigo, les gusta, de hecho, me piden ciertas aclaraciones [...] Hay otros que no les gusta, que dicen: “No estamos entendiendo nada”. Entonces, la clase en ese curso representa un desafío. (Helena, comunicación personal [E2], 2019, p. 8)

Flores (1997; 2000) también reporta que los problemas de los profesores principiantes se sitúan fundamentalmente en el campo didáctico y se refieren a las decisiones interactivas de enseñanza. Pero la didáctica tiene como objeto de estudio la dinámica de clase, y en toda clase, existen tres componentes esenciales que constituyen la tríada didáctica: el docente, el estudiante y el contenido (Camillioni, 1999). Por tanto, en la formación inicial se dan aportes a los saberes sobre la enseñanza, pero el profesor está en la tarea de ajustar, dependiendo del contexto.

De María se presentarán dos narrativas que se relacionan con esas decisiones interactivas en la enseñanza y dan cuenta de la importancia de las relaciones entre colegas y con los padres de familia.

¿Esta es su primera experiencia?

Imagínese que yo llevaba como dos semanas en mi primer colegio, ahí toda nuevecita creyéndome pues, super profe y todo eso. Y allá era: una semana quiz y a la otra no. Ya a

la segunda había quiz, y en la primera, me dedique a hablarles de la química y cómo se podía ver en los fenómenos cotidianos. Yo les decía: el mal aliento es química, muchachas, motivándolas. No quería como darles tema todavía, porque uno tiene que interesarlas. Entonces, les puse una tarea. En la semana siguiente me dijo una colega: “Usted empieza con quiz”. Yo les había explicado algunas cosas y dije: “Les voy a preguntar de la tarea, muy maluco preguntarles teoría, pero si es un concepto, pues se puede. Grupo funcional, esa era la tarea. Si uno investigó, se lo sabe. Llegué y les dije antes: “Chicas, esa tareíta no es de gratis, por ahí viene un pequeño examen”. Pongo el quiz y muchas me pierden ese punto, entonces, claro, se ranchan, ponen problema: “No, cómo así que usted nos puso eso, es que usted no había explicado, no puede poner algo que no había explicado, no me parece...”, ¡Ah!, y yo como profesora principiante bien sensible, uno cree que está haciendo cosas bien, pero se equivoca. Me puse mal.

Me alteré mucho y les dije: “No, cómo así, es que yo les avisé, es que no tengo que decirles exactamente qué les voy a preguntar, y si solamente hemos visto esto y esto, ustedes tenían que estudiar”. Me dice una niña, en forma altanera: “¡No!, ¿cómo así?” Yo le respondí: “Cómo me está hablando?” Ella repitió en el mismo mal tono: “¡No, que no me parece!” Le dije: “¿Apellido?”, y le puse un 1. Esa fue mi reacción.

Y luego la niña; “Profe, discúlpeme”. Y yo: “Es que esa no es forma de responder, entonces, si yo llego acá gritando, ¿qué?” Se me aguaron los ojos, y yo con una rabia, ¡la quería ahorcar! Le dije: “¿Sabe qué?, hablamos después” Salí del salón y me fui a la sala de profesores. Vi a mis compañeras, a mis dos amigas, y les conté: “Me pasó esto”. Uno de los profesores antiguos dijo: “¡Esta profesora si es empeliculada! ¡Madure!” Una profesora me dijo: “¿Esta es su primera experiencia? Con razón”. Y yo: “Sí, gracias por los ánimos, le voy a seguir contando”.

No lloré de por tristeza, sino de la rabia. Cuando a mí me da rabia yo lloro, pero uno tiene que aprender a controlar eso. La niña muy preocupada se fue a hablar con la coordinadora: “Coordi, imagínate que esta profesora me puso un uno”. Y yo me tranquilicé, pero no pude hablar con la coordinadora, y se supone que es lo que uno debe hacer.



Me fui para mi clase en sexto, llegué con los ojos irritados. “¿Profe qué estaba haciendo?” “Nada, unas cosas en el laboratorio, con unas sustancias, entonces se me irritaron los ojos”. Seguí dando la clase como si nada. Luego, la coordinadora: “¿Qué pasó con esta niña, si ella nunca había tenido anotación?” Y yo: “No Claudía, es que esa no es manera de responder”.

Fue una semana muy dura y yo me puse a pensar que de pronto había exagerado un poquito. Después hablé con la niña porque siempre me gusta hablar con ellas cuando tienen esos comportamientos. Le dije: “Mira, esa no es la manera, tú sabes que yo dije...” La niña respondió bien. Entonces, empezaron los comentarios. Cuando me equivoco soy una persona que me doy muchos golpes de pecho. “No hubiera llorado, ¡qué boba!” Y luego me dije: “¡Listo, me tengo que poner fuerte”! Esa experiencia me hizo madurar mucho, mucho.

La coordinadora cuando habló conmigo de esa situación me dijo: “María, pilas que usted es el adulto, usted es la que tiene la posición acá. Imagínese si uno se exaltara todo el tiempo”. Y yo pensaba: “Sí, yo soy el adulto, estas niñas apenas están madurando, tienen unos comportamientos que uno también tenía cuando era joven y no se daba cuenta”. Uno tiene que comportarse acá como un adulto. ¿Quién es el adulto? el que guía, el que aconseja, el que va más allá de lo que está diciendo la estudiante.

Por esas situaciones y por el ambiente tan pesado en los octavos es que yo decidí cambiar de colegio. De pronto otro profesor hubiera dicho: “No, usted debió enfrentar y seguir ahí”, Con esos aprendizajes yo maduré, es mejor ir a otro lugar y no quedarme ahí donde las niñas ya quedan con esa mala imagen o con: “¡Ah!, esa profesora tan chillona”. No, mejor que venga otra y que les vaya bien con ella. Fue lo que pensé. Ojalá les vaya bien con la nueva profesora y pues yo también poder tener otra experiencia y poder aplicar lo que aprendí. Por esa situación me fui del colegio, además, de muchas cosas institucionales, las actividades extracurriculares religiosas, esos quices cada quince días lo tensionan mucho a uno. Fueron varias cosas. (María, Pipoca 4, 22 de febrero de 2019)

El anterior relato fue mencionado por María en varias ocasiones, tal vez porque la ha marcado en tres aspectos: En lo personal, porque le enseñó sobre el manejo de las emociones con sus estudiantes y la necesidad de asumir otro rol en su vida como profesora, como la adulta de la clase, en sus palabras: “la ayudó a madurar”. En lo metodológico, al comprender que las notas y

la evaluación no deben ser usadas como castigo, ni para imponer autoridad. Y en lo contextual, porque conoció diferentes formas de relación entre maestros, con sus pares principiantes, con quienes construyeron una pequeña comunidad de aprendizaje, y con los colegas experimentados, quienes le dieron poca importancia al problema que ella vivió.

María reconoce que le falta profundizar y aprender más sobre la gestión del aula. Al respecto dice: “A veces siento que es muy difícil empezar la clase, y me pregunto, ‘¿Por qué me cuesta tanto organizar las niñas para que se dispongan?’ Es que organizo de un lado y cuando volteo, el otro ya se desordenó”. Esto para María constituye un desafío. En sus palabras: “...el desafío más grande”, porque la gestión del aula incluye aprender sobre “cómo llegar a tantas estudiantes, a esa diversidad de cerebritos, de mundos, y, al mismo, tiempo tener buena relación con ellas, porque es muy tensionante llegar a un salón cuando uno no siente ese *feeling*” (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 17).

Lo anterior coincide con lo planteado por Esteve (2006), cuando se refiere que los profesores principiantes en los primeros años manejan sus problemas desde el ensayo y error, mientras se asumen como maestros.

María considera que convertirse en profesora “...es un proceso difícil, incluye crecer y aprender durante toda la vida” (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 9).

Y es que, aun cuando María se encontraba en el proceso de aprender a ser profesora, debía cumplir con la misma carga y funciones de los docentes más experimentados (Marcelo, 1999) y ser evaluada de la misma manera (Jiménez y Angulo, 2008).

Estos problemas también se reconocen por parte de Vaillant y Marcelo (2015), quienes aclaran que en los principiantes hay mayor incertidumbre y estrés, por la falta de referentes para enfrentar todas estas situaciones que son consideradas nuevas desde el ámbito profesional. Así mismo, entra en juego el reconocimiento como profesor, su propia percepción que le lleva a asumir ciertos comportamientos desde su formación inicial. Para Bolívar (2006), muchos profesores pasan de tener una “visión idílica a otra más pragmática” (p.131), por efecto de ciertos acontecimientos del aula.

A continuación, la séptima pipoca de María, que relata una situación con padres de familia:

Depende de cómo se diga

A mí me dio muy duro la relación con algunos padres en el colegio donde estaba, porque eran muy críticos. Aunque realmente no tuve dificultades con todos, hubo algunos casos

puntuales den padres de familia canciones. Si les ponía tarea que, por qué tanta tarea, si no les dejaba tarea, que por qué no les ponía tareas. Que por qué copian tanto, o que por qué copian tan poquito. Este año yo empecé a abordar a los papás de manera diferente. Les dejo claro mi punto de vista, y si es necesario cambiarlo, porque uno también se puede equivocar, lo cambio, pero si veo que tengo la razón, es ver cómo persuadirlos para no tener que cambiar lo planeado.

Este año me pasó con una niña que llegó super aburrida y me dijo: “Profe, tengo que hablar con usted. Es que en las notas me puso que no estoy atenta en clase, y a mí siempre me ponen las cosas positivas”. Entonces le dije: “Yo les tengo que colocar qué debilidades tienen, para que ustedes puedan trabajar sobre eso. Mira que tú hablas mucho,



conversas mucho, te he llamado la atención varias veces y por eso no has rendido como deberías”. La niña no comprendía lo que le expliqué, y me dijo: “Bueno, yo voy a hablar con mi mamá”. Al día siguiente llegó una nota de la mamá como de dos páginas. Yo ya le había contado a la orientadora de grupo de la estudiante, quien me dijo: “Mucho cuidado, que esa mamá es muy complicada”. Y yo: “¡No Dios mío, ahora sí me embale!” A otra compañera que es con la que más mantengo también le dije, y me respondió lo mismo. Entonces, yo cité a la mamá. Porque es muy maluco estar mensajeando por medio de las niñas, porque ellas a veces malinterpretan y van y dicen otra cosa. Resulta que la mamá no llegó a la reunión, y yo pensé: ahora es que está por allá con la coordinadora. Yo me empelulé horrible. Cuando la mamá me va llamando al teléfono, toda querida me dijo que le explicara. Yo le expliqué y la mamá me comprendió muy bien. Pero fue porque la supe abordar. Porque, por ejemplo, uno empezando dice: “¡Ah, no mamá, es que ella no identifica, no caracteriza!, entonces, le tenía que poner esa nota”.

Pero yo le empecé a explicar que había unas observaciones en el área, que la niña había tenido algunas dificultades, pero que se había resaltado lo bueno, que era una niña con muchas potencialidades. O sea, yo le echo flores a la niña: “Ella es muy inteligente, fíjese tan inteligente y con un 3,3. ¿A usted no le asombra mucho eso? Pues a mí me parece que

ella debe estar en un 4,0 o 4,5... ella se interesa y todo eso, pero ¿qué le hace falta a la niña que no ha alcanzado un desempeño alto?”

La mamá, coincidía: “¡Ay sí, es verdad! Yo voy a hablar con la niña”. Yo continué: “Mamá, yo les tengo que decir a las niñas que estudien más, porque si no, ellas se confían y creen que tienen todo bien, y se tranquilizan, se relajan. Hay que exigirles porque pueden dar más. Es que yo sé que su niña puede dar mucho más”. Y la mamá encantada. “Pero, de todas maneras, mamá, vamos a mirar las observaciones”. Porque yo no le iba a decir que le iba a cambiar la nota. “Vamos a mirar en el área, porque eso lo revisa el jefe de área con la coordinadora. Son varios pasitos que uno tiene que dar”. La mamá quedó tranquila. “Bueno profe, muchas gracias”, quedó contenta la señora. La niña hasta me llevó regalo el día del profesor. Entonces, uno va aprendiendo eso, con las diferentes situaciones y experiencias que se tienen. (María, Pipoca 7, 22 de mayo de 2019)

María reflexiona en torno a su pipoca y a la manera de abordar a los padres de familia:

A veces uno entra en conflicto con los padres, sabiendo uno que tiene la razón, ellos llegan en tono de reclamo. Por ejemplo, dicen: “¿Por qué mi niño sacó esta nota?” Pero si uno les muestra el proceso, ellos lo toman de una manera diferente. Es como saber abordar a los papás de manera amable, clara y saber explicar. (María, análisis de pipocas, 2019)

El primer reconocimiento social es de los estudiantes, que a su vez se transmite a las familias. Estas miradas “han funcionado como la recompensa psíquica frente a otras vivencias negativas en el ejercicio del trabajo” (Bolívar, 2006, p. 141). Por esa razón, el estado anímico del profesor puede verse afectado por comportamientos agresivos o irreverentes de los estudiantes. En este sentido, María recuerda que vivió en el aula una situación inesperada que la dejó incómoda y un poco ofendida. A continuación, un fragmento de su pipoca 2:

Me estaba volteando hacia el tablero, cuando volví a mirar la niña y me estaba haciendo *fuck you*, me estaba sacando el dedo del medio. La verdad, yo no sabía cómo reaccionar. Lo que hice fue decirle a la representante que, por favor, llamara a la coordinadora, pero la coordinadora no estaba. No le dije nada a la niña, no le paré bolas, seguí con mi clase y no le presté atención [...] Luego fui y hablé con la coordinadora, sobre la situación y ella me dijo que la niña ya le había contado. Que la niña fue llorando, muy arrepentida, que ella no había querido hacer eso, que no sabía qué le pasó, que se le habían ido las luces. Y que iba

a pedirme disculpas. Al rato la niña pasó por mi lado, ni siquiera me miró, pues ni le interesó, ni nada. (María, Pipoca 2, 2019)

En el aula, el maestro ejerce poder, que se manifiesta de muchas formas, como control, subordinación, dominación, represión, sujeción, etc., y se ejerce a través de diversas estrategias o técnicas disciplinarias (Hernández y Reyes, 2011, p. 165). De esta manera, las relaciones entre profesores y estudiantes pueden ser muy complejas y afectar no solo las clases sino en general el ambiente laboral, porque los estudiantes van a contrarrestar el ejercicio de poder del profesor.

María complementa diciendo que al finalizar el año las estudiantes le confesaron que cuando empezaron no sintieron empatía hacia ella: “¡Ay profe, al principio me caías tan mal! pero ahora te quiero tanto [...] es que llegaste muy exigente y nos dio susto, cuando una profesora es así, a uno le cae mal, pero te entendemos muy bien todos los temas” (María, comunicación personal [E3], 2019, p. 15). María reflexiona, y dice que en todos los casos se debe escuchar a los estudiantes y a los padres, conocer sus intereses y sus disgustos, para mejorar las relaciones con ellos.

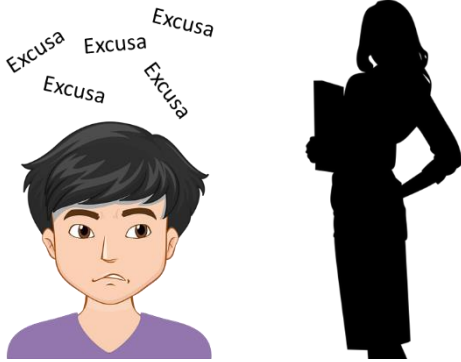
A continuación, una pipoca de Swara, sobre una situación en su actual empleo en una institución pública, en la cual tuvo una dificultad con un padre de familia:

Corresponsabilidad

Hace unas semanas un niño faltó siete días seguidos a clase. Yo les preguntaba a los otros niños: “¿Ustedes saben porque no ha venido *fulanito* a estudiar?” “¡No, profe no sabemos!”. Al estar preguntando todos los días, uno de los niños lo llamó, y la mamá le contestó, que era que los vecinos lo tenían amenazado, entonces no podían salir de la casa y ellos viven en un edificio, en una torre de unidad privada.

Me voy y le comento a la directora de grupo de la hermanita, quien me dijo que cómo así. Decido llamar a la mamá del niño, quien me contesta y me dice: “Ay profe, no la puedo atender en este momento porque estoy atendiendo una llamada por la otra línea, después hablamos”. Me colgó. Le conté esto a la otra profe y la otra profe la llamó por la tarde, y la señora no le dijo nada de las amenazas, ni nada: “Profe, no hemos podido ir. Esta semana voy para hablar con ustedes, para ver cómo va la niña... y a ver si me puede regalar la lista de útiles porque se me perdió, no le he podido comprar los útiles”.

A la semana siguiente regresó el niño y la excusa era una historia clínica del papá y de la mamá, que, pues contaban un incidente que habían tenido con unos vecinos. Yo le dije:



“Esto no me sirve, porque esta es la excusa médica para su papá. Esto le sirve a su papá en el trabajo, yo necesito algo que me diga usted por qué no vino a estudiar usted, porque según esto, el que estaba enfermo era su papá, no usted”.

Al niño se le notaba que le daba temor contarme por qué había fallado. Yo seguía preguntándole por qué no había ido a estudiar. “A ver la excusa, ¿se desatrasó?” Además, casi siempre llegaba tarde. Los otros niños se daban cuenta de eso. Decían: “No vino, profe, es que él casi no viene”. Después de esos siete días, estudió tres días y los últimos dos días no fue a clases. Este lunes cuando llegó, le pregunté: “¿Por qué no vino a clase la semana pasada?” Me respondió: “Es que no teníamos cargador para el celular”. Yo le dije: ¿Cómo así que no tenían cargador para el celular?, ¿es que el celular es responsable de que usted venga a estudiar? “No, profe, es que el celular de mi papá no suena, y mi papá es el que nos llama”. Le dije: “¿Y su papá tampoco va a trabajar por eso?, ¿por la falta del cargador del celular?” “Profe, mi mamá se lo prestó”. Le dije: “Pues entonces, eso no es excusa, usted pudo haber venido a estudiar”. Entonces es así, una excusa tras otra excusa, y yo le hacía saber al niño que esas no eran excusas válidas para estar faltando a clase.

Esta semana el niño no llevó los materiales, porque el lunes hacíamos actividad experimental, y tenían que llevar algunos materiales. El niño no llevó nada, porque como falta a clase y no se pone al día, no se entera de las tareas. Los cuadernos son incompletos, no le han comprado los útiles. Supuestamente, porque los papás no tenían la lista. El papá ya me había llamado por teléfono: “Profe, ¿me puede regalar la lista de útiles?” Yo le dije que se la enviaría con el niño. Llamé al niño para entregarle la lista, y me dijo: “Ah, profe, yo la tengo aquí, es que la tenía refundida en el bolso, pero ya la encontré”.

Todo ese tipo de situaciones irregulares las comentamos con la otra profe que tenía la hermanita del niño, y con la psico-orientadora del colegio, porque nos parecían muy delicadas todas las situaciones que se presentaban, la inasistencia y el cuidado de los niños. El papá se va a las cuatro de la mañana a trabajar y los llama supuestamente a las cinco y media para que se levanten, cojan la ruta y se vayan para el colegio. Entonces, por eso los

niños llegaban tarde, por eso los niños no iban a estudiar y la responsabilidad de la educación del niño la tenía el mismo niño, porque así, en esas palabras nos lo había dicho el padre de familia, y la mamá también.

El lunes les mandé la cita:

Por favor, venir a la reunión del miércoles, porque no vinieron a la primera reunión de padres de familia, es obligación y de igual manera tienen cita con la psicorientadora del colegio, de carácter urgente.

El papá llegó el miércoles a la reunión, pero pues como tiene los tres hijos, primero fue a la una, después a la otra, y como yo estaba atendiendo a otros padres de familia, fue a hablar con uno de los coordinadores a solicitar cambio de grupo para el niño, argumentando que el niño se sentía maltratado por mí, porque yo lo gritaba mucho.

Entonces, cuando él llegó y me dijo eso, yo le dije: “Si lo va a cambiar de grupo, papá, hágalo, tranquilo”. Yo les había dicho que el que no estuviera conforme conmigo, porque es que nadie está obligado a estar en un lugar en el que no quiera estar, que lo podía cambiar tranquilamente. Pero igual, le hice saber todas las irresponsabilidades que como padre de familia estaba teniendo con los niños. Y le reconocí que el niño se estaba sintiendo era incómodo porque yo lo estaba cuestionando por todas las faltas que había tenido, tanto que cuando yo hablaba con el niño, le preguntaba si se sentía regañado. El niño se notaba como muy intimidado.

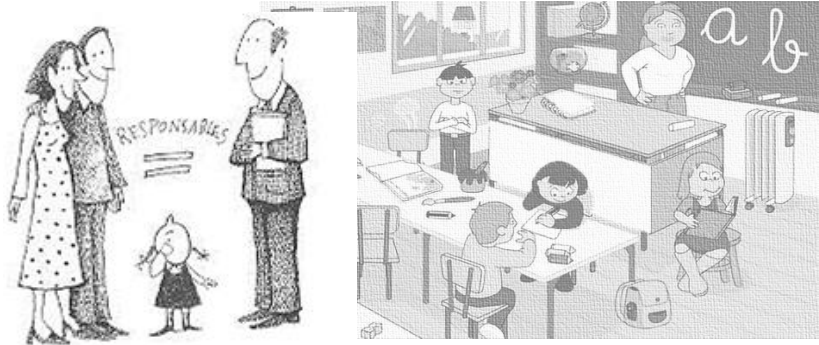
El señor tenía la cita con la psico-orientadora. Se fue para allá y los profesores continuamos en reunión. Cuando nos fuimos a reunión con el rector, el señor llegó y habló con el rector, porque yo lo escuché. Le dijo que iba a solicitar el cambio del niño del grado cuarto porque “tatata tatata tatata”.

En la reunión, el rector nos habló en forma general y nos dijo: “Muchas quejas de los papás, mucho cuidado con eso de los cambios de grupo, aquí ningún estudiante puede ser maltratado, si ustedes no tienen tolerancia...”. Lo dijo en general, pero uno sabe porque están diciendo las cosas.

Quedé muy aburrída por eso. No lloré porque no había por qué llorar por eso. Cuando el rector terminó, yo hablé con él. Me dijo: “No se preocupe, yo igual le dije al papá que me

pasara la solicitud por escrito, cuando él me pase las cosas por escrito hablamos usted y yo” y yo.

Cuando llegué hoy al colegio, vi al niño



sentado en otro salón. Yo pensé: “Ve, y este qué está haciendo ahí”. El otro profesor le dijo al rector que cómo le iba a dar gusto al padre de familia sabiendo que la inconformidad que tenía era porque yo le estaba haciendo ver la irresponsabilidad y lo estaba tallando por la irresponsabilidad que como padre de familia tenía. El rector le dijo: “Si lo vamos a tallar, lo tallamos desde acá, usted me colabora y lo talla. Es que a veces hay que hacerles caso a los padres de familia”.

Yo sabía que tenía que ir a hablar con el rector, así que hablé con él. Me dijo: “Vea, aquí está la carta”. La carta decía que desde años anteriores los padres de familia han tenido diferencias conmigo, que yo no los comprendo ni los entiendo, que les cuestiono los argumentos de por qué el niño ha faltado tanto, que no les creo y que maltrataba al niño a punta de gritos, que esperaban cambio de grupo y que el colegio tomara medidas correctivas con la docente...

El rector me dijo que le tenía que responder la carta. “Me tiene que responder por lo que dice ahí”. Yo le hice saber que estaba pasando con la familia y él me dijo: “Es que el verá cómo soluciona las cosas de su familia”. Yo le repliqué: “Lo que pasa es que hay algo muy complicado ahí. Además, se trata de menores de edad. Si les llega a pasar algo, dicen que la profe tenía conocimiento de eso, y a la que le caen es a uno por corresponsabilidad, por eso es por lo que uno debe estar pendiente”. Igual, el coordinador ya sabía, y había tratado de comunicarse y no lo había logrado, la psico-orientadora también. Son una familia... Y los padres son personas muy irresponsables que tratan de cubrir sus errores e irresponsabilidad echándole la culpa a otras personas.

Eso lo mueve a uno. Me voy a cuidar mucho en la respuesta que le voy a dar a esa carta, voy a asesorarme legalmente, voy a hablar con el resto de las profesoras, y voy a acompañar mucho al otro profe para que le haga el seguimiento al niño, porque se lo tiene que hacer

saber al rector. La psico-orientadora y el coordinador, tienen conocimiento de la situación, como para que le hagan un seguimiento a esta la familia.

Para mí esas no son justificaciones, eso es vulnerarles los derechos y la educación a los niños. Creo que se debió haber actuado antes, porque igual nosotros siempre decíamos: “Activar ruta, activar ruta, activar ruta”. Yo por mí, llamaría a Bienestar Familiar. Y para colmo de males, los tres años he estado con esa familia, entonces la familia se ha sentido muy juzgada por mí. Para ellos es muy normal que, por el trabajo de los papás, los niños permanezcan solos. Puede ser muy normal para ellos, vienen tal vez de una cultura muy diferente, pero para uno que sabe, que eso es un peligro.



Yo les decía hoy a los compañeros: “Qué tal si se incendia el apartamento, si dejan la llave del gas abierta y se acuestan a dormir, es un piso alto y se caen por la ventana, entra otra persona al apartamento...” Son muchos riesgos, y al final de toda la investigación sale: “La profesora del colegio sabía”, entonces, le caen a uno por corresponsabilidad y paga uno por los pecados de otros y eso a mí sí..., mejor dicho...Menos mal ya el niño no está en mi salón. (Swara, Pipoca 1, 28 de febrero de 2019)

Swara, quien trabaja actualmente en escuela pública, y de las cinco participantes es la que ha tenido mayor tiempo laborando (en diferentes colegios privados y públicos), considera que administrar los comportamientos de los estudiantes en clase fue lo más difícil al empezar. (Comunicación personal [E1], 2019, p. 10), pero que ahora la dificultad es la relación con los padres de familia, especialmente con aquellos que no responden, a su manera de ver, con las obligaciones que tienen con sus hijos, según lo que exige la ley.

El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) indica que la corresponsabilidad en el cuidado y protección de los niños se refiere a:

La concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección. La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado. (Art. 10, p. 3)

La profesora manifiesta que todas las personas deben velar por el cumplimiento de los derechos de los niños y que algunos padres parecen olvidar que tienen unos deberes legales, que incluyen cuidar y proteger a sus hijos. Swara insiste que como profesores tenemos una responsabilidad ante el Estado y la sociedad y, por eso, en ocasiones pareciera que se están metiendo en problemas que no son de su atribución, pero aclara que si algo llega a ocurrir y el profesor no actúa a tiempo puede ser judicializado por omisión al no haber dado aviso oportuno a las autoridades competentes. Entonces, ella considera que es una situación compleja cuando el profesor no siente el apoyo que requiere por parte de los directivos de las instituciones.

Según el código mencionado, existe una obligación ética fundamental de los establecimientos educativos: “Las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (Ley 1098, 2006, Art. 43). Para el cumplimiento de esta y otras normativas, las escuelas cuentan con el Manual de Convivencia que describe el debido proceso y la activación de rutas cuando sea necesario.

Adicionalmente, Swara recuerda que, en su primer año un conflicto con una madre de familia fue lo que terminó afectando su continuidad laboral en un colegio privado:

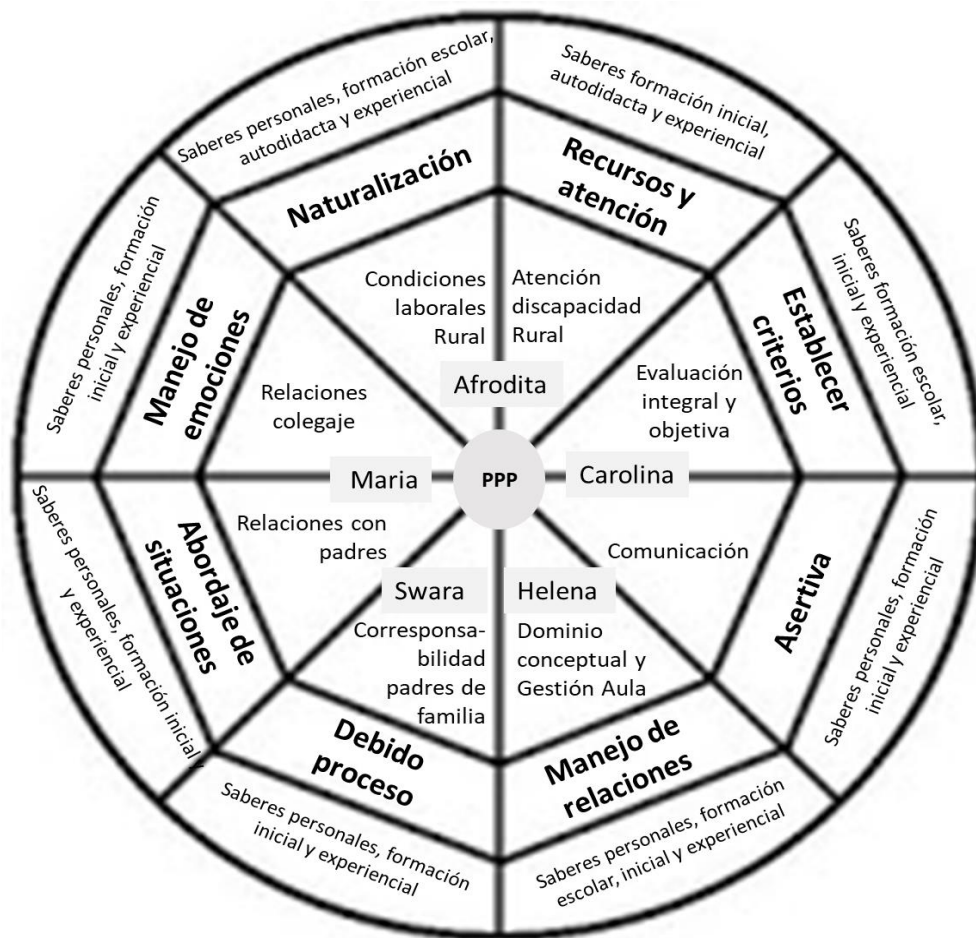
Yo siempre tuve problema con los padres que dejan los niños al cuidado de los profesores, y ellos se van por otro lado [...] Tuve un choque con una madre de familia, quien nunca fue capaz de darme la cara [...] La señora hablaba con los padres de familia, hablaba con los profesores, con los coordinadores, con todo el mundo y no me daba la cara. Entonces, se generó como un conflicto, y todo ese tipo de cosas, hicieron que la hermana tomará la decisión de que no continuáramos en el colegio. (Swara, comunicación personal [E1], 2019, p. 12)

Bolívar (2006) reporta que los profesores que participaron de un estudio con la metodología grupo de discusión mencionaron que “la falta de respeto al profesorado nace justamente en la familia [...] en el momento en que cuestionan la labor y no le dan importancia a lo que hace [...] falta esa complicidad de los padres con los profesores” (p. 141). Aunque para este autor los estudiantes constituyen el principal agente de satisfacción del profesorado, la opinión de los padres de familia puede constituir mayor peso en la evaluación de fin de año, de la que depende la continuidad del contrato (en el caso de colegios privados). Algunos profesores consideran que los

padres de familia poseen una visión simplista, distorsionada y reduccionista de los procesos formativos que se llevan a cabo en la escuela.

Figura 40

Relaciones entre los problemas relevantes de las pipocas y los saberes de las profesoras principiantes

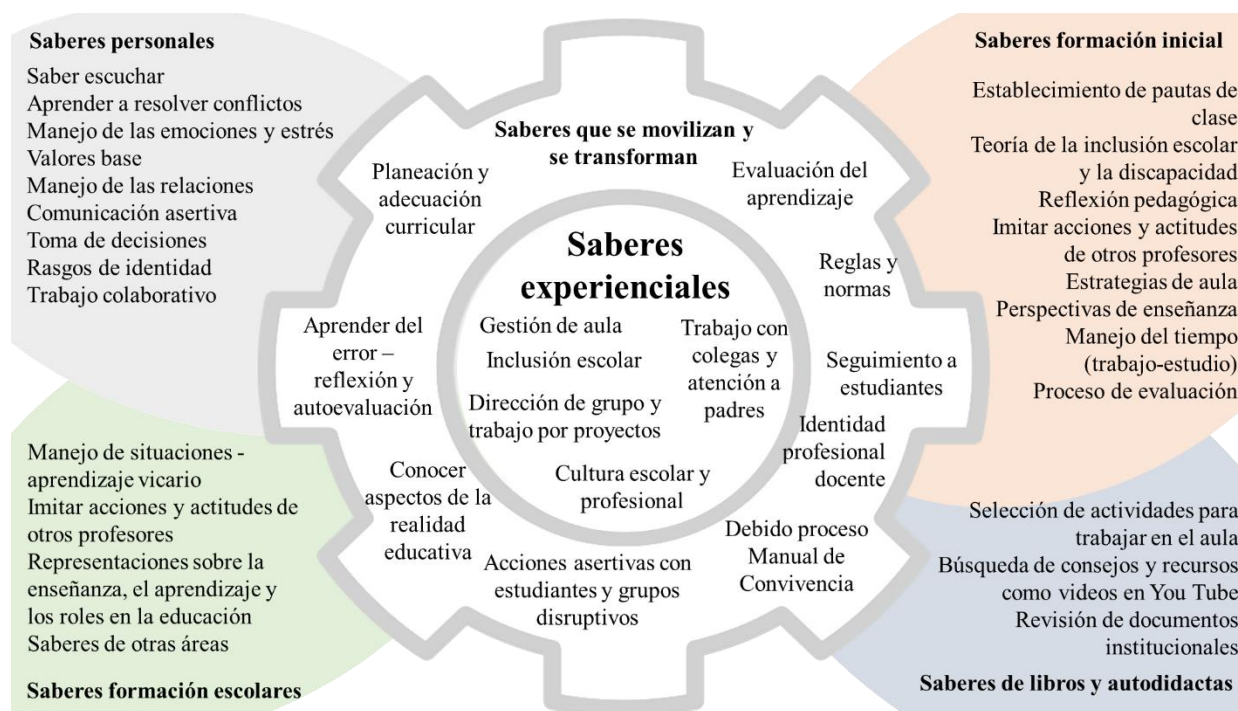


En la figura 40 se dan a conocer los problemas relevantes descritos en las narrativas cortas por parte de las participantes y los saberes profesionales que se destacan en las diferentes situaciones. Se logra evidenciar que los saberes personales y los provenientes de la formación escolar y universitaria son los que más se usan, y que los saberes experienciales los integran para lograr el desarrollo de pensamiento pedagógico-didáctico autónomo de cada profesora, de acuerdo con el contexto.

Cuando se analizan los saberes en función de los problemas de las participantes se encuentra que las profesoras usan sus saberes provenientes de diferentes fuentes, y consolidan saberes experienciales. Se elaboró un esquema para recoger todos los saberes identificados que se movilizan en el abordaje general de los problemas del profesor principiante, teniendo en cuenta la información obtenida con las participantes de este estudio (figura 41).

Figura 41

Saberes profesionales movilizados en el abordaje de problemas del profesor principiante

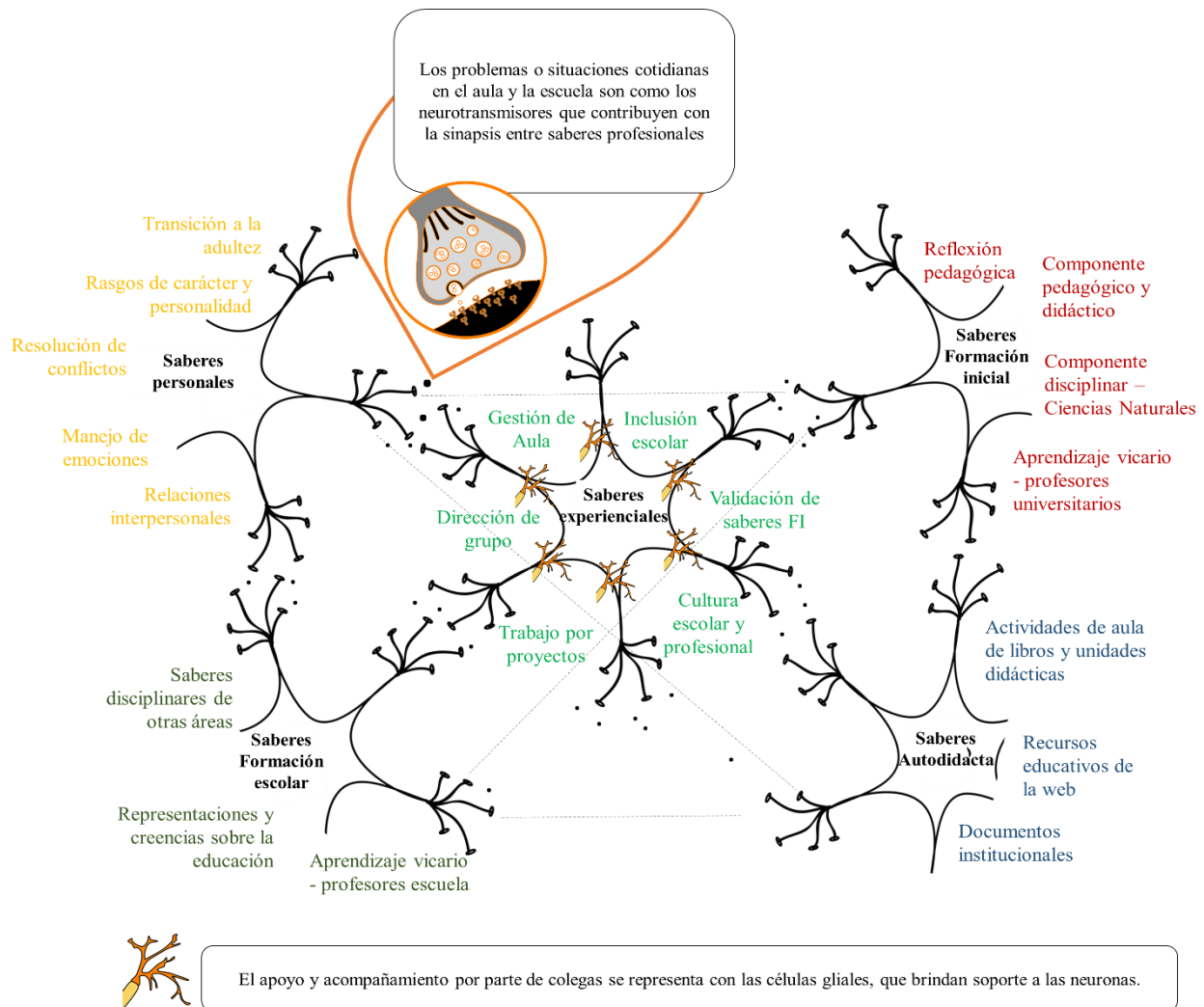


Retomando la metáfora de las neuronas y los saberes, se puede decir que, así como en el cerebro las neuronas no están dispuestas al azar, los saberes también se organizan de acuerdo con las prioridades que el profesor principiante establece en relación con los problemas que está abordando en su cotidianidad laboral. Se sabe que las redes neuronales de un cerebro embrionario se amplían cuando el individuo nace e interactúa con su medio; además, establece módulos para mejorar su eficacia y evitar sobreexcitación de las redes neuronales. En ese sentido, se podría comparar con lo que le ocurre al profesor en sus inicios, cuando organiza sus saberes y establece conexiones entre ellos con el objetivo de responder a las exigencias del contexto escolar, realizando la búsqueda de acciones o posibles soluciones que faciliten su quehacer docente; por lo

tanto, en sus primeros años de ejercicio docente se concentra en aumentar sus habilidades para aprender a ser profesor en la realidad educativa que está viviendo y lograr un reconocimiento y adaptación a la cultura escolar y profesional docente (figura 42).

Figura 42

Metáfora de neuronas y saberes docentes en la inserción profesional



Desde esa comparación, los problemas propios de su profesión y de su fase en la carrera docente actúan como neurotransmisores en la sinapsis entre neuronas. En este caso, entre los saberes profesionales, para generar circuitos específicos para la búsqueda de acciones que se requieren en su labor profesional. La socialización con otros colegas toma un gran valor y es

representada por la función que cumplen las células gliales a nivel de soporte y apoyo a las neuronas.

Por otro lado, si bien no es un asunto de recetas, las profesoras participantes reclaman en su formación inicial que los cursos de los campos pedagógico y didáctico den una mirada hacia las situaciones problemáticas que enfrentan en sus primeros años y que se tengan en cuenta para el análisis de los casos, permitiendo establecer rutas posibles para encontrar maneras de resolver, según el contexto educativo, la normativa ministerial y lo establecido desde el Código de Infancia y Adolescencia, para casos como el vivido por Swara, que presenta situaciones complejas en las que deben activarse rutas.

Teniendo en cuenta las secuencias modales del ciclo de carrera profesional del docente (Huberman, 1995), respecto a los diferentes niveles de aprendizaje y necesidades de apoyo que manifiestan las profesoras en las entrevistas y las narraciones, se puede deducir que, aunque las cinco se encuentran en la etapa de inserción profesional, están viviendo diferentes momentos. Cuando María, Carolina y Afrodita participaron de la primera entrevista, estaban en sus primeros meses de ejercicio profesional y dieron a conocer asuntos que reflejaban unas adaptaciones y dudas internas, así como una crisis propia del principiante que está sobreviviendo a la realidad educativa y reconociendo la cultura profesional docente. Así mismo, contrastaban sus creencias y representaciones con las tensiones del día a día.

Helena, aunque ya tenía algunos años de ejercicio docente, habían sido intermitentes y en un área diferente a la de su formación. En el año 2019 asumió las funciones como profesora de ciencias naturales y otras responsabilidades. Por esta razón, estaba en la transición entre principiante y principiante avanzada, ya que se sentía más segura en ciertos aspectos de manejo del aula, pero sus dudas giraban en torno a la enseñanza del área, sumado a que debía enseñarla en otro idioma.

Swara, quien tiene el mayor tiempo de inicio en la profesión, y como normalista ha trabajado en cuatro contextos escolares diferentes, parecía estar en la inserción como principiante avanzada debido a una mayor consolidación de saberes y, especialmente, por el cambio de preocupaciones y un reconocimiento de las características de la cultura profesional.

5.4.7 La socialización profesional: clave en la inmersión a la cultura docente

Los profesores principiantes empiezan a reconocer el contexto y la cultura escolar institucional desde la observación, especialmente cuando entablan relaciones con los miembros de la comunidad educativa. Por tal razón, es importante que en medio de las tensiones y desafíos que están viviendo en su período de inserción, logren mantener un equilibrio personal y profesional, manejando sanas relaciones y fortaleciendo su identidad, entendida como “proceso relacional que se construye con las identidades que los otros reconocen” (Bolívar, 2006, p. 133). De esta manera, la identidad profesional se construye cotidianamente en ese cruce de relaciones entre profesorado, estudiantes y padres de familia.

En ese sentido, Bolívar (2006) hace alusión a la crisis identitaria que se puede generar en el profesor principiante, con el posible choque con la realidad que confronta su autoimagen, las expectativas, estereotipos, condiciones de trabajo y la imagen social, generando un sentimiento de vulnerabilidad, especialmente, cuando el reconocimiento social está acompañado por desvalorización de su estatus. De otra parte, las prácticas pedagógicas, que se vivencian en la formación inicial, se consideran escenarios donde se aprende a ser profesor. Sin embargo, algunas de estas prácticas:

Se caracterizan por provocar ambientes un tanto artificiales, y aunque pueden ayudar a reducir el desafío que implica ser profesor, se ha identificado que los maestros en formación terminan sus prácticas con el optimismo de pensar que serán mejores que la media de los profesores. (Bullough, 2000, como se citó en Jiménez y Angulo, 2008, p. 216)

La autoimagen se vive cotidianamente cuando el profesor se siente contento de lo bien que ha marchado su clase, o frustrado, al ver que en su clase sus estrategias no funcionan, lo que genera que la autoimagen se desestabilice al ver que no logra su objetivo ni sus pretensiones. Los profesores principiantes necesitan ciertas condiciones de la escuela para tener una mejor inserción profesional, y una de las más importante es el trabajo con pares y la creación de comunidades de aprendizaje (Cochran-Smith, 2004).

Sonia Nieto llama la atención frente a la deserción temprana que puede evitarse entre el profesorado, e invita a la pregunta: ¿Qué hace que un profesor persevere a pesar de las circunstancias de su primer año laboral? En su libro reporta que los profesores necesitan, además de sueños e ideales, “participar en comunidades de maestros y oportunidades para conocer, hablar

y trabajar con otras personas que veían la enseñanza como una forma de vivir en el mundo” (Nieto, 2003, p. 101, como se citó en Cochran-Smith, 2004).

De esta manera, la conformación de comunidades en las escuelas viene a cumplir una función valiosa en la inserción de profesores. Sin embargo, en la realidad se evidencia que “muchos maestros todavía tienden a preferir jugar a ser pequeños reyes en sus reinos, en sus aulas, en lugar de compartir conocimientos, prácticas y responsabilidades con colegas, padres y estudiantes” (Vonk, 1992, p. 5). De esta manera, existe una cultura profesional que para Imbernón (1994), debe fundamentarse en cinco principios:

1. Aprender investigando de forma colaborativa: analizar, probar, modificar;
 2. Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en un proceso coherente de la formación;
 3. Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica;
 4. Aprender en un ambiente de colaboración, de interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos; y
 5. Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos.
- (p. 80)

Adicionalmente, Imbernón resalta que el profesor, como todo adulto que aprende, necesita partir de la práctica y volver a ella en un proceso de transformación. En la reflexión y confrontación con los colegas es más viable encontrar rutas de innovación. Cisternas (2016), encontró que los profesores principiantes que demuestran cierta autonomía en sus decisiones, que se guían por sus propias concepciones pedagógicas, que vincularon la formación inicial a los contextos y prácticas auténticas, utilizan estrategias como comparar lo que hacen varios profesores y seleccionar las mejores prácticas. También, buscan espacios para trabajar colaborativamente con otros profesores o continuar formándose para ampliar o especializar sus conocimientos.

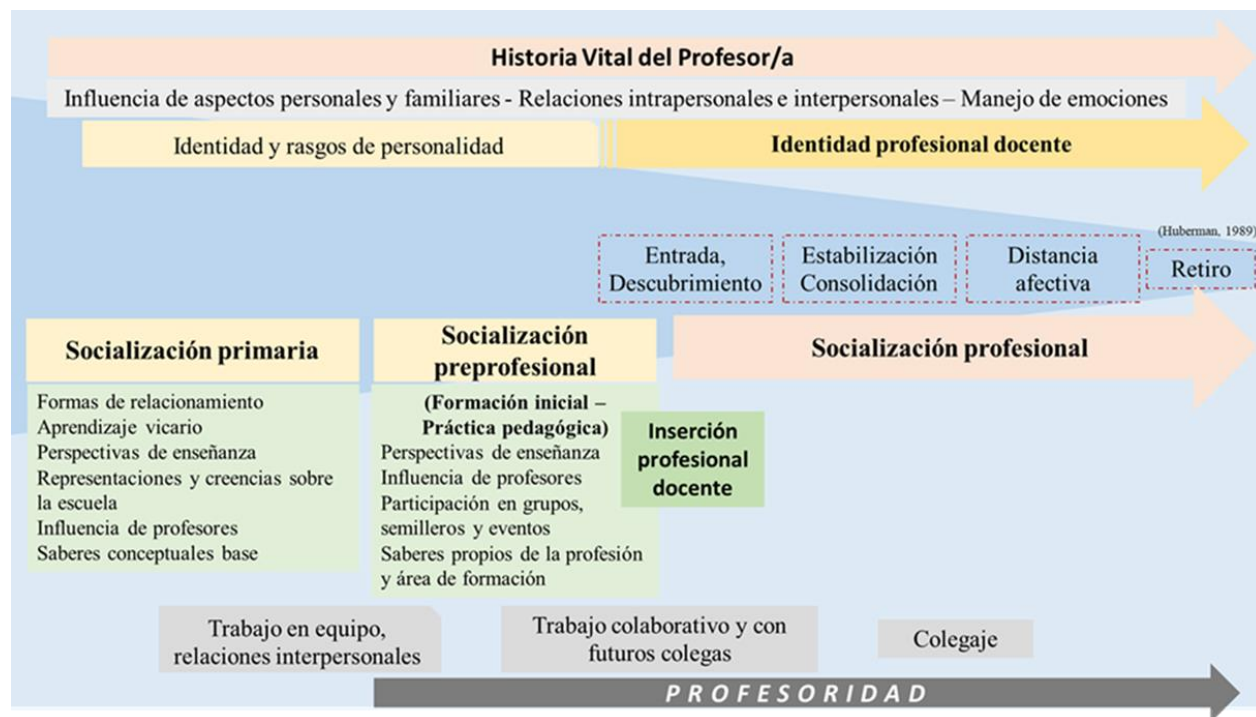
Para Montero, la socialización profesional del principiante no suele ser una oportunidad para la colaboración, si nos atenemos a aspectos tales como la conveniencia de no comentar con los colegas los problemas internos de las aulas o interpretar la petición de ayuda como una confesión de incompetencia. Según Montero (2011):

Individualismo, aislamiento y secretismo constituyen manifestaciones de la cultura de las enseñanzas frecuentemente mencionadas y simplistamente entendidas. Así mismo, la estructura celular del trabajo escolar es un estorbo para la colaboración mutua, y genera a veces ansiedad e incertidumbre, pero sirve también para preservar la autonomía profesional, y no sería justo demonizarla. (p. 77)

De todos modos, las oportunidades que brindan las escuelas para que los maestros se relacionen entre sí, y los obstáculos que pongan para impedir esa interacción, configuran de diversas maneras las pautas características de asociación y de relación entre los maestros. En este sentido, Siskin (1993) considera que las culturas de trabajo docente están profundamente influidas por las estructuras de trabajo de la enseñanza y por los horarios y la organización institucional (especialmente el aparato de decisión), que libera a los maestros para que puedan reunirse y trabajar juntos o les impide hacerlo en sus escuelas. Así, las estructuras de aislamiento físico en el aula promueven la cultura individualista, mientras las de áreas o departamentos, el establecimiento de horarios para reuniones, la toma de decisiones y la formación *in situ* pueden generar una cultura de trabajo mucho más significativa para los profesores.

Por otro lado, Hargreaves (1995) reconoce que las reuniones periódicas de profesores no son garantía de trabajo en equipo, puesto que no siempre esa *cultura de colaboración* suele estar basada y sustentada por estructuras que permiten la colaboración en términos de unidades de trabajo, sino que se crean estructuras para forzar la colaboración entre docentes mediante la enseñanza en equipo obligatoria o a través de procesos formalizados de planificación que generan una cultura de colegialidad artificial. Las estructuras y culturas de trabajo de los maestros no son idénticas, pero son inseparables.

Para Tardif (2004), la relación de compañerismo no se limita a una transmisión de información, sino que desencadena un verdadero proceso de formación, en el que el profesor principiante aprende durante un período más o menos largo a asimilar las rutinas y prácticas del trabajo. Para romper con el paradigma de lobo solitario con el que se identifican algunos profesores de aula, en esta tesis se propone el término ***profesoridad***, como neologismo para definir la relación asertiva de colegaje, solidaridad y colaboración entre dos o más profesores, que facilita un intercambio de saberes y que, a la vez, intermedia en la inserción y adaptación profesional docente (figura 43). La *profesoridad* permitiría a los profesores principiantes contar con el apoyo de diferentes colegas que desde sus saberes y experiencias adquiridos en el camino de la vida y en su ejercicio profesional, enriquecen y promueven un proceso de inserción más amigable.

Figura 43*Socialización y cultura profesional docente*

De esta manera, la *profesoridad* se presenta como una relación que se puede fortalecer desde la formación inicial y que va más allá de un colegaje impuesto, pues implica disponibilidad, apertura al diálogo, compromiso con la profesión y espacios institucionales para encontrar la ruta hacia la narración y reflexión de experiencias, transversalización de áreas, investigación en el aula y creación de una auténtica cultura institucional.

No son suficientes los programas de formación continua ni los proyectos externos que llegan a la escuela, tampoco la inversión en postgrados, si no se construye una *profesoridad* que establezca una resistencia académica que analice, seleccione y ajuste lo más conveniente para la comunidad educativa, especialmente para la formación integral de los niños y de los adolescentes, que se permea y transforma a partir de las políticas institucionales, pero, aun más, de las acciones del día a día. La *profesoridad* ayuda a salir de las respuestas automatizadas frente a problemas cíclicos.

Otro asunto importante que puede traer la *profesoridad* es la construcción de identidades profesionales en un marco específico institucional, local y global. Algunas ventajas son: - Se comparten modos de trabajo y saberes experienciales, y se les da estatus de saber auténtico y

valioso en una comunidad académica y profesional. - La construcción de sentidos compartidos que reduce el choque con la realidad de los profesores principiantes exige a los maestros salir de la zona de confort, reaprender y reconocer otras formas de interpretar, hacer y sentir. - Se lograría un trabajo colaborativo y proyectos en conjunto, que apunten a la integración de los proyectos institucionales obligatorios. - Abre la puerta hacia la evaluación de desempeño por pares. - Sin duda, fortalece la organización institucional, la reflexión en contextos particulares y poco estudiados. - Además, genera procesos de investigación en el aula y en la escuela, que permiten unir redes de profesores de otras instituciones, ciudades y países.

La conversación intergeneracional entre maestros suele ser compleja, pero la *profesoridad* busca darles valor a todos desde sus saberes y miradas, de acuerdo con el momento que se viva en el ciclo de la carrera docente. Requiere de un espacio institucional, lo cual es un poco difícil de lograr, pero, bien consolidado, se puede articular la invitación a investigadores de universidades, para participar como pares de la comunidad académica escolar, de tal forma que sus investigaciones se puedan nutrir desde las posturas y enfoques de los profesores de la escuela, teniendo así mayor acercamiento con la realidad educativa, y realizando procesos con los profesores de aula, no solo indagando sobre ellos.

Parece una utopía; sin embargo, la *profesoridad* institucional a mediano plazo podría evitar el inmediatismo, en el que muchos profesores se sienten embarcados, año tras año. También ayudaría a conocer y a potenciar los talentos en la comunidad educativa y a establecer relaciones empáticas para ver en el otro a un auténtico profesional.

Esta forma de relación entre profesores ya viene tomando fuerza. Un ejemplo de ello son los proyectos que ha venido realizando el grupo PiEnCias (Jiménez, 2019; Jiménez et al, 2020; Mejía, Montoya y Jiménez, 2012), que han generado acompañamiento a profesores principiantes a partir de los problemas que ellos manifiestan son más relevantes, entre los que se encuentran: el trabajo con estudiantes con necesidades educativas, trabajo excesivo, poca valoración del trabajo y dificultades para enfrentar la realidad social del trabajo docente (Jiménez et al., 2020).



Los maestros de aula tienen saberes experienciales de gran valor, que pueden dar a conocer la realidad educativa, la cotidianidad escolar y los problemas actuales de las escuelas. Además, las narraciones cortas usadas en los diarios de campo pueden convertirse en insumo para el análisis de situaciones en las clases de práctica pedagógica de las facultades de educación.

6. Conclusiones y consideraciones finales

Para la presentación de las conclusiones se tiene en cuenta la misma organización de los capítulos y, especialmente, de los objetivos planteados en el capítulo 3. La tesis tiene su origen en la necesidad que la investigadora detectó, respecto de la formación continua de los profesores que inician sus labores y manifiestan sentirse “*ahogados*” por las problemáticas que enfrentan y por las tensiones que perciben en el proceso de convertirse en profesores. Algunas de esas situaciones fueron vividas en carne propia por la autora y otras fueron relatadas por colegas, y se transformaron en la fuente de inspiración para realizar el presente estudio y para visibilizar un asunto que se pretende sea en el futuro un tema de la agenda política de la formación de maestros en Colombia.

Con la revisión de literatura se logró reconocer la importancia de esta investigación, que tiene en cuenta como eje central los saberes docentes en el proceso de la inserción de profesores del área de ciencias naturales de primaria y de secundaria, en diferentes contextos antioqueños. La inserción profesional docente es considerada una etapa compleja del ciclo de vida de los profesores, y ha sido estudiada desde diferentes perspectivas y por variados autores de todo el mundo. En algunos países europeos tienen programas de acompañamiento sistemáticos para los profesores que inician labores. En Colombia, en cambio, se reconocen algunos estudios, pero falta que la inserción sea considerada parte fundamental de la formación continua y de la política pública. Además, falta que se reconozca la inserción como un proceso complejo, multifactorial y dinámico, que no depende únicamente del profesor principiante.

Respecto de los saberes docentes, se estudiaron desde el enfoque sociocultural de Tardif, quien considera al profesor como una persona que construye un conocimiento subjetivo de la realidad personal, de acuerdo con las particularidades de su experiencia a lo largo de la vida. Los saberes de los docentes se construyen en el tiempo, a través de las trayectorias de su vida, son plurales y tienen diversas fuentes de adquisición. Desde esta perspectiva, los saberes experienciales se reconocieron como unos de los más complejos, pues están permeados por los comportamientos del profesor, por sus hábitos, sus reflexiones y sus elaboraciones, según los contextos e interacciones que aportan a la cultura escolar y profesional. En esta investigación se reconoce el saber docente como social e íntimo, plural y heterogéneo. La investigación buscó indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos, entendiendo a cada una de las cinco profesoras que participaron en la investigación como un caso particular del estudio colectivo.

En relación con la metodología, se puede destacar que la investigación cualitativa facilitó la comprensión e interpretación de la realidad que vivieron las cinco profesoras durante su proceso de inserción laboral en diferentes contextos y momentos de su carrera profesional. Por esta razón, el estudio de caso colectivo fue pertinente, porque permitió hacer una interpretación colectiva de la inserción profesional. La información de las diferentes experiencias laborales en escuelas públicas, privadas, urbanas y rurales, y en educación primaria y secundaria, que tenían las participantes, enriqueció la comprensión de las vivencias particulares en este estudio de caso colectivo. Todas las técnicas utilizadas permitieron la recolección de información; sin embargo, las entrevistas y las narrativas facilitaron encontrar relaciones entre las categorías establecidas, así como la reflexión por parte de las maestras, en los aspectos relacionados con la búsqueda de empleo y los primeros días de ejercicio profesional. Por su parte, la revisión documental institucional fue compleja, por algunos asuntos administrativos de las escuelas, que impidieron hacer la visita institucional en dos casos.

Vale la pena destacar que las narrativas especialmente, las pipocas pedagógicas se convirtieron en la técnica más explorada durante la tesis, lo que facilitó la identificación de los problemas de las profesoras y la relación con los saberes movilizados y construidos en la inserción profesional. Así mismo, el proceso que fue surgiendo en la transformación de esta información en datos se constituyó finalmente en un protocolo para la elaboración de las pipocas, usando audios de WhatsApp, pasando por edición, revisión, aceptación y, por último, transformación a Pipodcast. Las narrativas se reconocen como un recurso potencial para el trabajo con profesores en formación inicial y continua.

En cuanto al primer objetivo de la tesis, se considera que se cumplió, en tanto se lograron identificar las condiciones de inserción profesional de las cinco participantes, algunas favorables y otras no tan favorables, así como los problemas comunes de las principiantes y la relación que tienen con los contextos laborales de cada una. Al iniciar labores en su primer empleo, las participantes manifestaron tener algunas creencias sobre las funciones, el tiempo de dedicación y el salario que iban a devengar.

Se percibe algo de ingenuidad por parte de las profesoras para enfrentar negociaciones en el momento de la contratación. Se encontró que las participantes prefieren cambiar de institución para buscar mejores condiciones laborales que exigir sus derechos como trabajadoras. Las condiciones que más las afectan se dan a nivel de remuneración, horarios inflexibles y una

asignación académica distribuida en un número excesivo de grados y de grupos. Las profesoras Swara y Afrodita son quienes más han cambiado de lugar de trabajo y vivenciaron mayor precariedad laboral, lo que hizo más difícil su inserción profesional. Por el contrario, la estructura organizada y la forma de trabajo entre los docentes del colegio privado de Helena, favoreció su proceso, aunque las exigencias hacia la profesora fueran altas desde el inicio, por enseñar en un contexto bilingüe.

Respecto de la inducción, como una de las condiciones que influyen en la inserción, se evidenció que las participantes recibieron charlas, pero ninguna, participó de un proceso formal establecido institucionalmente. Se logró percibir una mayor preocupación de la incorporación y socialización a los nuevos miembros por parte de las instituciones privadas que de las oficiales. Aunque las escuelas intuyen la necesidad de un programa de apoyo a profesores principiantes, esto depende de las voluntades y estilos de los directivos y las instituciones. Se destaca el asesoramiento brindando por parte de los colegas, especialmente por parte de jefes de área y por profesores de la misma asignatura, quienes aportaron en la socialización profesional de los principiantes. Este estudio reafirma que el ingreso de un profesor a una institución educativa requiere de apoyo y de seguimiento, de tal forma que se aporte en la articulación de los nuevos profesionales de la docencia como sujetos activos de un colectivo académico.

Los primeros días de trabajo de las participantes estuvieron cargados de tensiones y de situaciones inesperadas que llevaron a las profesoras a tomar decisiones rápidas y asertivas, en relación con temas como gestión de aula, manejo de conflicto y de emociones, y evaluación de aprendizajes. En las primeras semanas y meses, las profesoras reconocieron aspectos generales de la escuela y algunas particularidades de sus estudiantes. Las cinco profesoras consideraron que los primeros meses de trabajo constituyen un período importante para la integración a la comunidad educativa.

Las participantes entablaron relaciones colaborativas con sus colegas, aunque al empezar fue un trabajo en solitario. Poco a poco fueron socializando y contaron con orientación, consejo y recomendaciones sobre las dinámicas institucionales. Entre las relaciones que se destacan están las que establecen con: otros principiantes (María y Swara), con el jefe de área (María y Helena), con una mentora de la misma institución (Carolina), con directivos –coordinadores (María, Helena y Swara), con excompañeros universitarios (Carolina y Afrodita), con profesores universitarios (Carolina) y con una compañera de escuela rural (Afrodita). En general, todas mencionaron

profesores de la misma área o de otras áreas, que aportaron soluciones y reflexiones a su quehacer docente. También señalan que desarrollaron estrategias de “supervivencia” que les permitieron afrontar de buena forma la realidad educativa que experimentaban, y que estos aprendizajes se volvieron parte de sus saberes profesionales, manifestados en sus estrategias de planificación, en sus concepciones pedagógicas y didácticas y en la toma de decisiones en el aula.

Al mismo tiempo, se encontró una relación entre los problemas comunes de las profesoras y los contextos escolares. En el caso de las instituciones privadas urbanas, aparecen como dificultades: el manejo del tiempo asociado a exceso de trabajo, las relaciones con los padres de familia y las actividades institucionales de índole religioso, visto por algunas participantes como carga adicional. En los colegios privados pequeños, en los que han estado las participantes existe una baja remuneración salarial y poca estabilidad laboral. En el contexto oficial urbano surgen como problemas: las relaciones con los colegas, poca inducción, problemáticas sociales permeados desde la misma comunidad y colegialidad artificial.

En el contexto rural, en el que estuvo Afroditá, se destacan: el aislamiento del profesor a la comunidad educativa, la falta de recursos y la ausencia de servicios básicos; además, el manejo de la modalidad escuela nueva y el nulo apoyo especializado en aspectos relacionados con el manejo de la discapacidad, tanto para el diagnóstico como para el seguimiento.

Adicionalmente, se encontró correspondencia entre los problemas de las profesoras de primaria y de secundaria en asuntos como la gestión en el aula, la inclusión escolar y las relaciones interpersonales con los colegas. La evaluación de los aprendizajes es un asunto de difícil manejo y que también genera grandes dificultades en la relación con los estudiantes.

Ahora bien, en cuanto al segundo objetivo de la tesis que buscaba caracterizar los saberes que surgen en sus primeros años de ejercicio docente, se puede decir que las profesoras movilizan en su cotidianidad gran variedad de saberes que se apoyan de los provenientes de la formación inicial, en este caso los del área de ciencias naturales, los de pedagogía y didáctica, los cuales, no siendo insuficientes, sí requieren de otros saberes que están permeados por lo personal, lo familiar, lo escolar y por supuesto, lo experiencial.

De esta manera, los saberes de las participantes tienen como fuentes: sus historias de vida, la formación escolar ante universitaria y universitaria, la socialización en los niveles de educación básica, media y profesional, así como los saberes experienciales, que toman gran valor en el ejercicio docente, especialmente, en el inicio de su actividad laboral, y generaron aprendizajes que

orientan actualmente su quehacer docente y contribuyeron a la construcción de los rasgos de identidad profesional. Por esta razón, una inserción profesional más humanizada requiere tener en cuenta que en la profesión docente los dominios de la vida personal interactúan siempre con los que corresponden a la vida profesional.

Sobre los saberes personales de las principiantes se encontró que se movilizan en las situaciones más críticas en el aula y en la escuela. Cada experiencia potencia habilidades y manejo de emociones y de conflictos, y les permite ganar en comunicación asertiva para aprender a ser profesoras, mientras sienten, razonan, deciden y actúan, en concordancia con la adaptación a la cultura escolar y profesional de cada contexto. Estos saberes se ponen a prueba en la inserción profesional, porque de ellos depende en gran medida que se resignifique y se reconstruya la identidad personal, enmarcada por la identidad profesional.

De los saberes provenientes de la formación escolar se destaca la importancia de analizar las creencias y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en particular de las ciencias naturales, que se han estructurado de manera inconsciente en la educación básica y media, así como los imaginarios sobre el rol docente y las relaciones interpersonales, ya que se encontró que estas concepciones afectan el ejercicio de las principiantes, trasladando esquemas tradicionales y, en ocasiones, mostrando resistencia al cambio. Fue interesante evidenciar que, al hacerse conscientes de los hechos vividos como estudiantes, las profesoras evitaban repetir rasgos de los profesores que las marcaron de forma negativa en su vida estudiantil.

Por otro lado, las participantes reconocen un buen nivel conceptual entre los saberes provenientes de la formación inicial (licenciatura), en relación con los contenidos disciplinares, con las habilidades comunicativas y para la docencia y con la investigación educativa. Las profesoras destacaron que la formación teórica se complementa con la formación práctica, desde las experiencias directas, que son las que más reclaman los egresados, para lograr una mayor familiarización con el ambiente laboral y con la asimilación de los saberes requeridos para llevar a cabo su función. Así mismo, se recalca la necesidad de una articulación entre la escuela y la universidad, que contribuya en los procesos de aprendizaje de la enseñanza de la ciencia escolar, ya que algunos profesores que cuentan con dicha formación pedagógica son vistos como modelos.

En ese sentido, la revisión de los saberes profesionales docentes en principiantes es importante para la formación inicial porque es la voz del egresado que ha tomado distanciamiento de su programa formativo y logra identificar fragmentación de saberes o falencias, desde la lógica

del ámbito escolar – laboral. No se trata de convertir estas tensiones laborales en una lista de contenidos de otra materia para la formación inicial, sino, más bien, de buscar posibilidades para vincular la reflexión docente con la reflexión en la acción, incluyendo los conocimientos disciplinares asociados a la didáctica y la pedagogía.

Se reconoce que el programa de la Licenciatura LEBCN- UdeA hace una permanente revisión del plan curricular y adelanta la indagación de metodologías que usan los profesores en los cursos, para contribuir a la formación de hábitos en los estudiantes, que usan para aprender y que usarán para enseñar. En este proceso también se debería incluir a los profesores cooperadores, y engranar con los centros de práctica, que tienen una función primordial en la construcción de los saberes del profesor. Los saberes provenientes de la formación profesional fueron considerados por las participantes como la base fundamental de su quehacer cotidiano, y están permeados por la socialización preprofesional, incluidas las relaciones con sus profesores y compañeros, y las actividades extracurriculares que aportan a su formación integral.

Se ratifica que la formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y requiere programas de formación continua, que tengan en cuenta experiencias institucionales y de aula, experiencias de contextos similares y casos comunes, para reconocer formas de interpretar los comportamientos de los estudiantes, así como estrategias que contribuyan al quehacer docente. Del mismo modo, se deben fortalecer las relaciones entre las familias y la escuela, y gestionar apoyos con otras entidades encargadas del manejo especializado de los casos que se presentan en la escuela y de todas las dimensiones del desarrollo humano.

Así mismo, los saberes que provienen de libros, del uso de la web y del trabajo autodidacta describen la labor solitaria de planeación por parte de algunas de las participantes, especialmente en el abordaje del cómo y cuándo enseñar ciertos contenidos, pero se percibe que lo hacen desde un enfoque tradicional, basada en una secuencia formalizada por las mismas disciplinas que replican los textos escolares. Se encontró que las profesoras también usan cuadernos y documentos que trabajaron en las clases universitarias, que corresponden a niveles de complejidad diferentes a la educación básica. Se evidencia que estos recuerdos universitarios sí influyen en su modelo de enseñanza y en sus concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes, que terminan apropiando. Fue claro que en los casos de asignación de otras áreas diferentes a las de su formación inicial se incrementó la dependencia del uso de textos guía por parte de las maestras.

Respecto del tercer objetivo específico, se encontró que los saberes experienciales se consolidan a partir del ejercicio docente y contribuyen a la construcción de aprendizajes que se transforman en certezas, modelos de gestión y estilos de enseñanza, razón por la cual sirvieron de cruce en el establecimiento de relaciones entre la inserción profesional y la movilización de saberes profesionales. Es a través del ejercicio docente como las profesoras manifestaron que han aprendido a enseñar. Los saberes experienciales se construyen a partir de los saberes que el profesor trae de su historia de vida y de su trayectoria académica.

De esta manera, el profesor se asume como un profesional que construye saberes desde y para su propia acción. Además, los saberes experienciales se consideraron un punto de conexión entre los saberes que se tienen y los aprendizajes logrados desde la experiencia, cuando se ponen a prueba en diferentes situaciones problemáticas que se deben resolver de manera inmediata en el aula o en la escuela. Los saberes experienciales registrados por las profesoras que participaron en la investigación muestran que a medida que transcurre el período de inserción se consolidan los conocimientos disciplinares, se fortalece la didáctica centrada en el área de las ciencias naturales, y se logra una mayor integración de disciplinas y de áreas. También se ponen en práctica actividades más cercanas a la evaluación formativa. Para movilizar los saberes aprendidos y construir saberes experienciales se necesita de la reflexión permanente en la acción, así como del trabajo colaborativo con otros profesores.

En el análisis de las relaciones entre el proceso de inserción profesional docente y la construcción de saberes se usó metafóricamente el funcionamiento de las neuronas, para comprender la dinámica de los saberes profesionales, encontrándose que, así como las neuronas se comunican entre sí para formar redes neuronales, los saberes de las profesoras entablan relaciones para transformarse, de acuerdo con las experiencias y situaciones vividas; en el caso particular de las principiantes, para lograr el saber experiencial que les facilita su labor de enseñar. Es así como, en sus inicios, las profesoras reorganizan sus saberes y elaboran redes con los saberes experienciales, para responder a las nuevas exigencias que el contexto escolar demanda en su quehacer docente. Por esta razón, los primeros años de ejercicio docente son claves en el reconocimiento y adaptación a la cultura escolar y profesional docente. Desde este símil, los problemas propios de la profesión son como los neurotransmisores en la sinapsis, y la socialización profesional se representa como las células gliales que dan soporte y apoyo a la construcción de saberes.

En el análisis de los problemas registrados en las *pipocas pedagógicas* se logró evidenciar que los saberes personales y los provenientes de la formación escolar y universitaria son los que más se usan en la resolución de las situaciones problémicas. Dichos saberes integran los saberes experienciales para el desarrollo de pensamiento pedagógico-didáctico autónomo, de acuerdo con el contexto. Aunque todos los saberes se usan en el diario vivir, se privilegian los que les permiten resolver situaciones conflictivas. En esta primera etapa de su carrera profesional, las profesoras valoraron en mayor medida los saberes experienciales que les permitieron comprender la cotidianidad escolar y que, a su vez, movilizaron otros saberes de su joven trayectoria de vida.

En esta tesis se propone el término *profesoridad*, como aporte para continuar pensando en las tensiones que se viven en la inserción profesional y lo que se puede hacer para lograr que los jóvenes profesores ingresen de la mejor manera en la carrera profesional. Este término surge en la búsqueda de definir la relación asertiva de colegaje, solidaridad y colaboración entre dos o más profesores, lo que facilita un intercambio de saberes y media en la inserción y adaptación profesional docente. Además, busca romper el paradigma del maestro como “lobo solitario”, y aunque parezca utópico, se pretende aportar a la construcción de mejores formas de relación del complejo equipo docente que puede tener una institución. Este término seguirá desarrollándose en apuestas futuras de investigación, en tanto las vivencias de las maestras reiteran lo identificado en otros estudios: la necesidad de continuar abonando sinapsis entre los diferentes factores que influyen en la inserción profesional de los maestros.

Respecto de las preguntas de la investigación: ¿Cómo se relaciona la inserción profesional docente con la construcción de saberes de las maestras de Ciencias Naturales?, ¿qué dificultades afrontan estas maestras durante los primeros años de su carrera profesional según el contexto laboral? y ¿cuáles son los saberes profesionales de las maestras que se movilizan en la inserción?, se concluye que los saberes profesionales de las profesoras de este estudio se movilizaron de forma dinámica en la etapa de inserción profesional, generando transformación, construcción y validación de saberes al ponerlos en acción, en concordancia con las realidades educativas que enfrentó cada maestra. De igual manera, los problemas o situaciones de prueba fueron los activadores de las interacciones y de las relaciones. Así como en el cerebro las neuronas no están dispuestas al azar, los saberes también se organizan según las prioridades que los profesores principiantes establecen como producto de lo que viven en su cotidianidad laboral. La carga se

hace menos pesada cuando cuentan con acompañamiento y apoyo por parte de la comunidad educativa.

Consideraciones finales

Al culminar el presente estudio surgen algunas consideraciones que vale la pena dar a conocer, puesto que pueden ser insumo para futuros estudios en esta línea de investigación o para programas de inserción profesional docente en nuestra región y en el país.

Los docentes principiantes necesitan un conjunto de ideas y habilidades críticas, así como la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre su enseñanza, de tal forma que mejoren continuamente (Vaillant y Marcelo, 2015). De esta manera, los saberes procedentes de la experiencia demandan procesos continuos de acción y reflexión. Estos saberes no se basan únicamente del trabajo en el aula, sino que se derivan en gran parte de “preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje, que han sido heredadas de la historia escolar” (Tardif, 2004, p. 54). Por esta razón, la proyección de formación continua para este grupo de profesores debería estar enfocada en formatos que faciliten la reflexión de su quehacer docente y la reformulación de hábitos y rutinas antes de que se consoliden en inmutables modos de hacer.

En este sentido, la investigación educativa debe ponerse a la par de las necesidades del profesor principiante y enfocar una investigación colaborativa entre profesores formadores e investigadores universitarios, que confluya en el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y de enseñanza en el aula, de tal forma que mejoren y revitalicen la construcción de las identidades profesionales de los maestros. Se requiere de más investigaciones para la enseñanza, no *sobre* los profesores, sino *con* los profesores.

La inserción profesional corresponde a un proceso dinámico que requiere de pautas desde el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, las escuelas y las universidades, para un trabajo conjunto que permita al profesor principiante una mejor adaptación e integración a la comunidad educativa. Es un error pensar que el profesor es único el responsable de su inserción y que la escuela y las autoridades educativas están exentas de la responsabilidad de acompañar y orientar al profesor en el inicio de sus labores.

Al revisar los estudios nacionales se encontró la estrategia piloto de acompañamiento a nuevos docentes oficiales del MEN, pero luego de ese informe del año 2013, que da a conocer

fortalezas y aspectos que deben mejorar para futuras intervenciones, no se ha retomado dicha estrategia. De acuerdo con los resultados de este estudio, se hace un llamado para que estos acompañamientos pasen de ser un pilotaje para convertirse en programas institucionalizados y financiados por el MEN, desde el sistema de formación docente, en el subsistema en servicio, como un plan que incluya un programa para los principiantes, según las problemáticas y necesidades del contexto educativo.

También se hace necesario que las Secretarías de Educación exijan a los colegios privados (que son los ámbitos laborales más frecuentes de los profesores principiantes) evidencias de procesos de inducción y acompañamiento al profesorado, y establecer controles sobre las condiciones de contratación que pueden estar generando situaciones de precarización laboral al inicio de la carrera.

Se sugiere que todos los establecimientos educativos tengan jornadas de sensibilización sobre la inserción profesional, en las cuales se aborden las principales situaciones problemáticas que afrontan los profesores principiantes, y que puede mitigarse con la profesorado. Con el aval de los entes gubernamentales, los directivos docentes podrían establecer una descarga laboral a los profesores noveles en los dos primeros años, permitiéndoles una adaptación gradual a sus labores. Por ejemplo, una de las funciones que no debería tener un profesor principiante es la dirección de grupo, puesto que esta labor requiere del reconocimiento de la población escolar y del dominio de habilidades docentes, que apenas está aprendiendo; ya en el segundo año, el profesor puede tener una dirección de grupo en codocencia, para que aprenda junto a un mentor. En el tercer año, seguramente tendrá una experiencia más cercana con sus estudiantes, lo cual facilitará las relaciones interpersonales y el manejo de conflictos, y podrá asumir la dirección de grupo sin necesidad de mentoría.

Algunos elementos que se considera debería tener una inducción para los profesores que inician labores en una institución educativa, podrían ser: charla de bienvenida con directivos, para orientaciones generales sobre las políticas institucionales, dinámicas propias e información general sobre la comunidad educativa y su contexto; presentación del profesor a todos los integrantes de la comunidad educativa; programación de reuniones con otros profesores, para reconocer los documentos guía, y con los profesores del área, para conocer los documentos particulares de cada equipo. Además, reuniones periódicas con un profesor mentor que acompañe su proceso en el primer año y con quien trabaje en codocencia; reunión con coordinadores para darle a conocer

manual de funciones, procesos de cada dependencia, criterios de la evaluación de desempeño de los profesores; integración a los grupos constituidos en redes o aplicaciones de mensajería; reunión con la psicóloga y/o con profesores de apoyo en el aula, para recibir orientaciones sobre estrategias recomendadas. También es valiosa la reunión con las personas encargadas de las secretarías en las instituciones, para que el nuevo profesor conozca la papelería requerida y para que comprenda los procesos que allí se llevan a cabo. Las actividades sugeridas para la inducción se desarrollarían en la primera semana y durante los primeros meses de actividades laborales.

A las Facultades formadoras de maestros se les reconoce el establecimiento de convenios con las instituciones educativas de los niveles de básica y media como centros de práctica profesional, pues ello contribuye a que los estudiantes de licenciatura tengan experiencias que enriquecerán su actividad profesional cuando se vinculen laboralmente. Se sugiere que dichas prácticas se lleven a cabo en diferentes contextos, valga decir, en establecimientos urbanos y rurales, oficiales y privados, y en las modalidades formal y no formal, de tal forma que los estudiantes de licenciatura aborden las prácticas en diferentes ámbitos y estén en contacto con programas de flexibilización curricular e inclusión educativa.

A los programas de Licenciatura se les recomienda dar mayor importancia a las actividades extracurriculares que aportan a las habilidades socioemocionales y de relaciones que promueven el trabajo en equipo y la construcción de comunidad académica en las escuelas. Los semilleros de investigación son un ejemplo de ello, puesto que favorecen el desarrollo de competencias en investigación científica para abordar la investigación educativa desde el aula. Además, aportan al desarrollo de habilidades para la vida.

Las participantes mencionaron en sus intervenciones que los programas de formación inicial deben retomar conceptos para poner en práctica, como la educabilidad, los ritmos de aprendizaje, el diseño universal del aprendizaje, y el manejo de emociones y conflictos en el aula y en la escuela, de tal forma que se promueva la comprensión de las realidades que los profesores noveles *sufren* cuando inician labores y que, en ocasiones, demoran en comprender. Es muy importante que durante la formación inicial se aborden las etapas de desarrollo de sus futuros estudiantes, haciendo énfasis en los cambios en el comportamiento de niños y adolescentes a lo largo de los años de escolaridad.

Para enriquecer el campo pedagógico, concretamente en la relación entre la teoría y la práctica, las participantes piden que se dé una mayor conexión entre la universidad y la escuela.

Sugieren que se invite a las clases de pedagogía y didáctica a profesores en ejercicio, para que compartan su experiencia laboral, discutan con los profesores y con los estudiantes de licenciatura asuntos pedagógicos, contextualicen a los estudiantes sobre la realidad educativa, y den a conocer hasta qué punto las teorías, corrientes y perspectivas teóricas que se abordan en los planes de estudio son aplicables a la realidad de la escuela.

Correa y Castro (2016) proponen que las estrategias de formación para la educación inclusiva impacten a las facultades de educación y a las escuelas normales, así como a todos los programas que forman los futuros maestros. Sugieren hablar de la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje, y que la “educación inclusiva sea promocionada como un asunto que mejora la calidad educativa de todo el sistema, y no como un asunto que corresponde únicamente a una población en particular” (Correa y Castro, 2016, p. 76).

Quedan como preguntas abiertas para próximas investigaciones:

- ¿Cómo mejorar la aproximación del reconocimiento e identificación de los saberes profesionales en los profesores?
- ¿De qué manera hacer seguimiento a los saberes experienciales de los profesores principiantes para comprender la construcción y movilización de dichos saberes en la etapa de inserción profesional?
- ¿Cómo aprovechar la riqueza de los saberes experienciales de los profesores de ciencias naturales para fortalecer las dinámicas institucionales?
- ¿Cómo usar las pipocas y pipodcast en procesos de formación docente y en la investigación escolar y educativa?
- ¿Cuándo y dónde usar las narrativas con profesores en ejercicio para que contribuyan a la transformación de la cultura profesional docente?

Por último, es pertinente reconocer que los profesores de aula de las escuelas tienen la oportunidad de dar a conocer la realidad educativa mediante narraciones cortas, en los diarios de campo, de tal forma que se ilustren las dificultades y las tensiones, así como las experiencias exitosas de su labor docente; sin embargo, se requiere de espacios institucionales que fomenten la lectura de dichos relatos y que se conviertan en insumo para los formadores de maestros.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, S. B., Mazzitelli, C. A., Chacoma, M. S., & Aparicio, M. T. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-28.
<https://bit.ly/3rvpgQU>
- Aiello, B. & Menghini, R. (2015). Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo. Capítulo III. En R. Menghini & M. Negrin. (Comps.), *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 63-81). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Aimi, D. & Evangelista, E. (2016). *Narrativas de um professor principiante:tremores engendrados pelo vir a ser* [Ponencia]. VII Congresso Internacional de Pesquisa (auto) Biográfica,Cuiabá-MT.Narrativas (auto) Biográficas: Conhecimentos Experiências e Sentidos, Cuiabá, Medellín.
- Albaceta, G., Moscato, M. & Schnersch, A. (2013). La construcción metodológica en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Propuesta de formación continua a profesores principiantes en educación primaria. *Revista Papeles*, 5(10), 42-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7987587>
- Alen, B. & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Ministerio de Educación de Argentina.
<https://bit.ly/3y5ZJRa>
- Alen, B. & Sardi, V. (Coord.). (2009). *Iniciarse como docentes en escuelas rurales*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 79-87.
<https://bit.ly/3kM6mUT>
- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Institucional Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3Bw3WQ3>

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, Trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 3-14.
<https://bit.ly/3xYCDvG>
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: Los orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina S. A.
- Almonacid-Fierro, A., Merellano-Navarro, E. & Moreno-Doña, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 173-190. <https://bit.ly/3wYxNwY>
- Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 30(2), 383-402. <https://bit.ly/3kO4Xx4>
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Revista Perfiles educativos*, 37(148), 172-190. <https://bit.ly/36Si5Jp>
- Anguiano, B., Cervantes, D. & Elías, J. (2019). *La evaluación formativa desde la mirada de docentes principiantes. Características y retos a partir de una experiencia de formación continua* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <https://bit.ly/3kKLywK>
- Appleton, K. & Kindt, I. (1999). Why teach primary science? Influences on beginning teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 21(2), 155-168.
- Appleton, K. (2003). How Do Beginning Primary School Teachers Cope with Science? Toward an Understanding of Science Teaching Practice. *Research in Science Education*, 33, 1-25.
- Arends, R. & Rigazio-DiGilio, A. (2000). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice* [Conference]. Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC), United States and Japan.
<https://bit.ly/3Bu55aN>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Arón, A. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello. <https://bit.ly/2UEMFUb>
- Aula Maestra. (2016). *¿Por qué es necesario acompañar a los docentes sus primeros años? Aprendizajes a partir de la experiencia de Elige Educar 2012-2015*. Eligeeducar.
<https://bit.ly/3ziDo2S>

- Ávalos, B & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- Ávalos, B. (2008). *La inserción docente: políticas y prácticas de inducción*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://bit.ly/3eMERGI>
- Ávalos, B., Carlson, B. & Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* [Proyecto Fondecyt]. Repositorio Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <https://bit.ly/36S0aCs>
- Ayala Villegas, E. L. (2013). *Saberes docentes e inserción profesional: construcción y resignificación de los repertorios disciplinares y pedagógicos en el caso de los profesores neófitos en historia y ciencias sociales* [Trabajo de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://bit.ly/3hYHPdq>
- Ayala, P., Ortúzar, M. S., Flores, C. & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119-135. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.7>
- Azcárate, P. & Cuesta, J. (2005). El profesorado novel de secundaria y su práctica. Estudio de un caso en las áreas de ciencias. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 393-402. <https://bit.ly/2TutFal>
- Bach, E. (2017). *La teoría educativa desde las emociones*. Convielx. <https://bit.ly/3kSDque>
- Barròn, C. (2006). Los saberes del docente: una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 48, 11-26. <https://bit.ly/2UKQ1VA>
- Bautista, M. & González, G. (2019). *Docente rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación compartir. <https://bit.ly/3x0AQov>
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 11-131. <https://bit.ly/3iJPACS>
- Bentolila, S., Cometta, A. & Arce, A. (2014). *Los saberes pedagógicos del docente: entre la tradición, las huellas de la formación y la práctica profesional en la escuela secundaria*.

- I Encuentro Internacional de Educación, Espacios de investigación y divulgación, Buenos Aires, Argentina. <https://bit.ly/3wXTuxb>
- Bernardo, N. (2019). *Registro pedagógico: você conhece a “pipoca pedagógica?”*. Nova escola gestão. <https://bit.ly/3kMcufB>
- Blazquez, F. (1989). La reflexión, vínculo entre la teoría y la práctica de formación de profesores. *Revista Campo Abierto*, (6), 119-128. <https://bit.ly/2UyfsKd>
- Boerr, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santillana.
- Boerr, I. (2011). *Mentores y Noveles: historias del trayecto*. Santillana. <https://bit.ly/378VB6M>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: Crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe, S.L.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial* [Documento en línea]. Forum Qualitative Social Research. <https://bit.ly/314JCzl>
- Borges, C. & Tardif, M. (2001). Apresentação. Dossiê Os saberes do docente e sua formação. *Educação & Sociedade, Campinas*, 22(74), 11-26.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2005). Explaining the Short Careers of High-Achieving Teachers in Schools with Low-Performing Students. *American Economic Review*, 95(2), 166-171. <https://bit.ly/2TBHfJe>
- Branda, S., Bonora, M. & Muñoz, P. (2015). *La biografía escolar de los docentes noveles: su traza en los alumnos del profesorado* [Ponencia]. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas”, Mar del Plata, Argentina. <https://bit.ly/3x0i40x>
- Britton, E., Raizen, S. & Huntley, M. A. (2003). Help in every direction: Supporting beginning science teachers in New Zealand. In E. Britton, L. Paine, D. Pimm & S. Raizen. (Eds.), *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning* (pp. 141- 193). Kluwer Academic Publishers.
- Calderón, J., Vera, N. & Aguayo, L. (2016). *Los docentes principiantes de Colombia y México. Escenarios de alto riesgo y adversidad* [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre el

- Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana.
- Calvo, G. & Camargo, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes nóveles. *Páginas de educación*, 8(1), 73-91. <https://bit.ly/3iMQkap>
- Calvo, G. (2006). *La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones* [Ponencia]. Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano, Bogotá, Colombia.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://bit.ly/3y6eXW3>
- Camillioni, A. (1999). *Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior*. Universidad de Buenos Aires.
- Campos, C. & Toledo, G. (2013). *Pipocas pedagógicas. Narrativas outras da Escola*. Pedro & João Editores.
- Campos, C. M. (2016). *Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar* [Tesis doctoral, Universidad Estadual de Campinas]. Repositorio Universidad Estadual de Campinas. <https://bit.ly/3rzQXIH>
- Cano, E. (2004). Formas, percepciones y consecuencias de la precariedad. *Revista Mientras tanto*, (93), 67-82. <https://bit.ly/3rz7Cf9>
- Cantú, M. Y. & Martínez, N. H. (2006). La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 16. <https://bit.ly/3BCrDX1>
- Carmona, B. E. (2017). *Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Evaristo García* [Trabajo de Maestría, Universidad ICESI]. Repositorio Digital de Documentos en Educación matemática, Universidad de los Andes. <https://bit.ly/2VeosUs>
- Carver, C. L. & Feiman-Nemser, S. (2009). Using Policy to Improve Teacher Induction: Critical Elements and Missing Pieces. *Educational Policy*, 23(2), 295-327. <https://doi.org/10.1177/0895904807310036>
- Cassís Larraín, A. J. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad. *Compás empresarial*, 3 (5), 14-21. <https://bit.ly/3i1C1ja>

- Castañeda Tibaquirá, D. L., Coronado Padilla, J. A. & Tique Riaño, C. A. (2015). *Pertinencia de los lineamientos curriculares en los textos escolares del área de electricidad y electrónica de los colegios oficiales, modalidad técnica, en Bogotá, para el ciclo 5° de formación media* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. Base de datos Universidad de la Salle. <https://bit.ly/3700Ky6>
- Castañeda, A. & Navia, C. (2008). *La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización* [Reporte de investigación]. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e inserción Profesional a la Docencia, Sevilla, España.
- Castañeda, A. & Navia, C. (2009). *Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes* [Ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México. <https://bit.ly/3BH13hK>
- Castañeda, M. T. & Villalta, M. A. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(2), 4-27. <https://bit.ly/3wYsCx6>
- Castaño, I. E. & Fandiño, G. (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, 46(18), 111-124. <https://bit.ly/2ULlr2>
- Castro, M.V. & Grajales, J.P. (2014). La evaluación como productora de subjetividades. *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, 96, 133-146. <https://bit.ly/3kVvKav>
- Centeno, R., Díaz, S. & Vargas, L. A. (1997). *El texto escolar y su incidencia en el aprendizaje significativo*. Universidad de La Salle, División de Formación Avanzada.
- Cervantes, E. & Gutiérrez, P. (2014). *La tutoría en la inserción docente: estado del Conocimiento* [Ponencia]. II Congreso Internacional Espacio Común de Formación Docente, Sinaloa, México. <https://bit.ly/2UDKaBL>
- Cisternas, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://bit.ly/36XtxmS>
- Cividini, M., Jiménez, M., Mejía, L. & Morales, A. (2016). “Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”: *saberes y problemas de profesores principiantes de ciencias naturales* [ponencia]. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana.

- Clandinin, D. & Connelly, F. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores*. EDUFU.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En M. Wittrock. (Ed.), *Research on Teaching, I. Teachers and students* (pp. 444-539). Paidós Educador.
- Cochran-Smith, M. (2004). Stayers, Leavers, Lovers, and Dreamers: Insight about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 387-392. <https://bit.ly/3rwIKoq>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Comisión Europea – EACEA - Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas Informe de Eurydice*. <https://bit.ly/3x1TVXd>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant –COFPE. (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. <https://bit.ly/3kRYIbx>
- Contreras, I., Vásquez, N., Rittershausen, S., Solís, M. & Núñez, C. (2013). *La conducción de procesos de enseñanza aprendizaje de profesores novatos: ¿a mayores y mejores oportunidades de práctica en la formación inicial, mejores niveles de desempeño?* Informe Proyecto Fondecyt 1100771. <https://bit.ly/2UN09x5>
- Cornejo Chávez, R. (2012). *Nuevos sentidos del Trabajo Docente: un análisis psicosocial del Bienestar/Malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de las/los docentes en el Chile Neoliberal* [Tesis Doctoral, Universidad de Chile]. <https://bit.ly/376Phwx>
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación – OE*, 34(3), 51-100. <https://bit.ly/3x4ntn6>
- Cornejo, J., Fuentealba, R., Silva, A., Contreras, M. E. & Guzmán, I. (2007). Políticas de inducción para el ejercicio docente: reflexión crítica Entrevista. *Revista Docencia*, (33), 41-47. <https://bit.ly/3iIQwrr>
- Correa, L. & Castro, M. (2016). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Editorial Fundación Saldarriaga Concha.

- Cuervo, L. (2013). *La inserción de profesionales docentes no licenciados, al sistema público educativo: ¿Qué Hay en su Quehacer Pedagógico?* [Ponencia]. Congreso Investigación y Pedagogía, Tunja, Colombia. <https://bit.ly/3zznEZn>
- Da Ponte, J. P., Galvao, C., Trigo- Santos, F. & Oliveira, H. (2001). O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. *Revista de Educação*, 10(1), 31-46. <https://bit.ly/3zvRQ7G>
- Da Silva, D. & Gomes, E. (2016). *Narrativas de um professor principiante: tremores engendrados pelo vir a ser*. VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica, Cuiabá, Brasil.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo* (C. Alvarado, Trad.). Phi Delta Kappan. (Trabajo original publicado en 1995).
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- De Arruba Monteiro, F. M. & Fontoura, H. A. (2016). Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (mt) e São Gonçalo (rj) em diálogo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador*, 1(3), 534-550. <https://bit.ly/3eUgW8h>
- De Vicente, P. S. (2009). Cap. 15 Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina & F. Salvador. (Coord.), *Didáctica General* (pp.441-469). Pearson Educación. <https://bit.ly/36YxIIE>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. Denzin & Y. Lincoln. (Ed.), *Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-13). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dessotti, E. & Gama, R. (2016). *Percepções dos professores de biologia em início de carreira sobre o papel da escola na sua formação* [Ponencia]. V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Ediciones Paidós.

- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Documento Maestro. (2010). *Documento Maestro* [Manuscrito no publicado]. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Driver, R. & Oldham, V. (1995). Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en ciencias. En R. Porlán, E. García & P. Cañal. (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp. 113-134). Díada Editora S.L.
- Elgue, M. & Sallé, C. (Comps.). (2015). *Indagaciones, ensayos y narrativas sobre docentes noveles*. ANEP-CODICEN-CFE.
- Elizondo, M. (1999). *Asertividad y escucha activa en el ámbito académico*. Editorial Trillas.
- Esteban, F. (2016). *La formación del carácter de los maestros*. Universidad de Barcelona.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.
- Esteve, J. M. (2002). La vertebración académica de la formación inicial del profesorado. *ESE. Estudios sobre educación*, (2), 11-33. <https://bit.ly/3BDKwsz>
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. Teoría de la Educación. *Revista interuniversitaria*, 18, 85-107. <https://bit.ly/3zydtUP>
- Fandiño, G. & Castaño, I. (2008). *Problemas de enseñanza en su primer año de trabajo de las maestras principiantes egresadas del programa de educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. & Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Javegraf.
- Fandiño, G. & Castaño, I. E. (2009). Haciéndose Maestro: El primer año de trabajo de las Maestras de Educación Infantil. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 117-128. <https://bit.ly/3x70J65>
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. <https://bit.ly/3x4Ntif>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Fernandes, C. M. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, 22(74), 27-42. <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>

- Fierro Arias, J. D. (2009). *La transición de la adolescencia a la edad adulta: Teorías y realidades* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4025>
- Flores, C. X. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55. <https://bit.ly/3yb7c1m>
- Flores, M. A. (1997). *Problemas y necesidades de apoio / Formação dos Professores Principiantes. Um estudo exploratorio* [Tesis de Máster, Universidad de Minho]. UM (Fotocopiado).
- Flores, M. A. (2000). *Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Instituto de Inovação Educacional ME/IEE.
- Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En C. Marcelo. (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59-98). Octaedro.
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106(4), 33-62. <https://bit.ly/36YAQKW>
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The Interview, from neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & S. Lincoln. (Comp.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 695-727). Sage.
- Fontoura, H. A. & Monteiro, F. M. (2016). Professional insertion as a reflexive process. 856-862. En J. Mena, A. García-Valcárcel, F. J. García & M. Martín del Pozo. (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 856-862). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fontoura, H. A. (2018). Narratives by initial teachers: stories about experiences and challenges. *Education and Self Development*. 13(2), 10-18. <https://bit.ly/3i3dBpD>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber* (A. Garzón, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado 1969).
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo Profesional Docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*, (10), 65-106. <https://bit.ly/2VfwdKc>
- Gaete, M. (2011). Acciones docentes: saberes en pugna. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (20), 15-34. <https://bit.ly/3eX6KMi>
- Gallego-Domínguez, C. & Marcelo-Martínez, P. (2006). *La formación online: el caso de profesores principiantes en INDUCTIO*. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana. <https://bit.ly/3kPczPQ>
- Gauthier, C. (1998). *Por una teoría da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec, MEQ*. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). <https://bit.ly/3zBxB3A>
- Gimeno, J. (2011). *El docente como servidor social, en ¿Cómo se forma a un buen docente? Cuadernos de discusión, 2*. UNIPE, Editorial Universitaria. <https://bit.ly/36WWob7>
- González, M. & Pulido, O. (2012). ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y en ingreso al mundo laboral de los docentes. En A. Sánchez, A. Álvarez, L. Valois, L. M. Morales, M. A. Gómez, M. C. Socha & S. Pinzón. (Ed.), *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de Maestros en Bogotá* (pp. 12-60). Jotamar.
- Goset, J. & Navarrete, G. (2017). Variables de personalidad y competencias docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 51 -66. <https://doi.org/10.35362/rie731125>
- Grossman, P. & Thompson, C. (2004). District Policy and Beginning Teachers: A Lens on Teacher Learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 281-301. <https://www.jstor.org/stable/3699509>
- Grossman, P. L., Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-25. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Guillamondegui, M., Rivas, L. & Morales, G. (2015). *Problemas, necesidades y demandas de los profesores noveles: Aportes para la investigación y su acompañamiento en la formación*

- profesional*. 1º Congreso Internacional sobre formación del profesorado “Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas”, Mar del Plata, Argentina.
- Guridi, V. & Martínez, E. (2016). *Socialização de uma professora iniciante de ciências naturais: em busca da profissionalidade* [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana.
- Gustafson, B., Guilbert, S. & MacDonald, D. (2002). Beginning Elementary Science Teachers: Developing Professional Knowledge During a Limited Mentoring Experience. *Research in Science Education*, 32, 281-302. <https://doi.org/10.1023/A:1020809916037>
- Gutiérrez, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 867-890. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003808.pdf>
- Hargreaves, A. (1995). La modificación de las culturas de trabajo de la enseñanza. *Dossier Kikirikí*, 35, 49-61. <https://bit.ly/2V9lO2C>
- Hebert, E. & Worthy, T. (2000). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17, 897-911. <https://bit.ly/3zzxevj>
- Hernández, G. & Reyes M. R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173. <https://bit.ly/2VcZNzW>
- Hernández, M. A. & López, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26. <https://bit.ly/2TCfqAs>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Revista Currículum*, 2, 139-159. <https://bit.ly/36Z4Ean>
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some intersections. In T. Guskey & M. Huberman. (Eds.), *Professional Development in Education: News Perspectives and practices*, Teachers College Press. Carfax Publishing. <https://eric.ed.gov/?id=ED394215>
- Hutchinson, S. & Wilson, H. (2003). La investigación y las entrevistas terapéuticas: una perspectiva postestructuralista. En J. Morse. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 349 -366). Editorial Universidad de Antioquia.

- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Grao.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Grao.
- Informe Institucional. (2017). *Informe MOVA de la Secretaría de Medellín* [Manuscrito no publicado]. Grupo PiEnCias, Universidad de Antioquia.
- Jáspez, J., Burgos, D., Montes, G. & Herrera, B. (2016). *La inducción en la República Dominicana: una apuesta a la mejora del inicio en la profesión docente desde inductio*. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Magazine Les Collectifs du Cirp*, 2, 28- 43.
- Jiménez Narváez, M. M. (2006). *La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3x5aTUA>
- Jiménez Narváez, M. M. (2013). *Profesor/a principiante de ciencias naturales: La configuración de su conocimiento en la inserción profesional* [tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3y4eKmt>
- Jiménez, M. M., Cividini, M. & Morales, A. (2018). Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales. Editorial Universidad de Antioquia.
- Jiménez, M. (2018). *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3rxwBbp>
- Jiménez, M. M, Mejía, L. & Montoya, L. (2011). *Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional*. Informe para la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Jiménez, M. M. (2014). *La inserción profesional docente: el “eslabón perdido” en el sistema de formación y política de educadores*. Alma Máter.
- Jiménez, M. M. (2019). La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 311-331. <https://bit.ly/3i58zsQ>

- Jiménez, M. M., Mejía, L., Ruíz, M., Torres, A. & Valencia, L. (2020). *Acompañamiento para la inserción profesional de maestros egresados de la Universidad de Antioquia, Colombia: avances de la experiencia* [Ponencia]. IX Encuentro Internacional de la Red Kipus “Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos”, Lima, Perú. <https://bit.ly/3rvNYko>
- Jiménez, M. M., Morales, A. & Tardif, M. (2014). La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia:¿ qué podemos compartir y aprender?. *Revista Educación y Pedagogía*, 26(67), 30-45. <https://bit.ly/3rA8Eb5>
- Jiménez-Chavés, V. E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. <https://bit.ly/3ybc4DG>
- Jordell, K. Ø. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(1), 165-177.
- Koyama, A. (2015). Demora, mas a ficha cai. Em C. M. Campos e G. V. T. Prado. (Orgs.), *Pipocas Pedagógicas III, narrativas outras da escola*. Editorial Pedro & João.
- Lacaze, D. & Fabre, D. (2005). Présentation du concept de socialisation organisationnelle. In N. Delobbe, O. Herrbach, D. Lacze et K. Mignonac. (Dir.), *Comportement organisationnel. Volume 1. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*. De Boeck.
- Lacourse, F. & Martineau, S. (2011). Introduction. In F. Dans, S. Martineau & T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l’insertion professionnelle*. (pp. 9-11). Anjou: CEC.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779-790. <http://dx.doi.org/10.2307/3069311>
- Larrosa, J. (2001). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, J. (2003). *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. En Seminario Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y XXI. <https://bit.ly/3y3TTzG>

- Lauwerier, T. & Akkar, A. (2015). *Los docentes y la calidad de la educación básica en el África subsahariana*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3kUijrx>
- Leal, A. (2016). *Jovens professores/as e docentes principiantes: embates, debates e proposições teórico-conceituais* [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia. Santo Domingo, República Dominicana.
- Lee, E., Brown, M. N., Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2007). Assessing Beginning Secondary Science Teacher PCK: Pilot year result. *School Science and Mathematics*, 107(2), 52–60. <https://bit.ly/3iOpm27>
- Levesque, M. & Gervais, C. (2000). L’insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation del’enseignement. *EdCan Network*, 40 (1). <https://bit.ly/3i5AOqY>
- Ley 1098 del 2006. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. <https://bit.ly/3zFwXXB>
- Llorente, E. (2016). *6 formas de ser más efectivo*. Emociones básicas. <https://bit.ly/2Vf7t4p>
- López, A. M. & Tamayo, O. E. (2012). Las prácticas de laboratorio en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 145-166. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129256008.pdf>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Luft, J. A. & Patterson, N. C. (2002). Bridging the Gap: Supporting Beginning Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 267-282. <https://bit.ly/3i4U5Jn>
- Maier, A. & Young, P. (2009). Teacher Preparation Programs— and Teacher Labor Markets: How Social Capital May Help Explain Teachers’ Career Choices. *Journal of Teacher Education*, 60(4), 393-407. <https://bit.ly/3eWxX1V>
- Marcelo C. & Vaillant, D. (2016). *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://bit.ly/3y5TGMj>
- Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6, 61- 79. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-374/article/view/3365>

- Marcelo, C. (1992). *Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido* [Ponencia]. Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado". Santiago, España. <https://bit.ly/3rBIO6l>
- Marcelo, C. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa. (Org.), *Os professores e sua formação* (pp.51-76). Publicações Dom Quixote.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores para a Mudança Educativa*. Porto Editores.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 25-56. <https://bit.ly/2TBk95j>
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente* [Taller]. Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano", Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/2UMVWJO>
- Marcelo, C. (2007). La formación docente en la sociedad del Conocimiento y la Información. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (218), 52-62.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante Inserción a la docencia*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Marcelo, C. (2009). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 6. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3365>
- Marcelo, C. (2011). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1) ,1-25. <https://bit.ly/3rBd3ue>
- Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., 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. <https://bit.ly/3BGPLb0>

- Marchesi, A. & Díaz, T. (2007). *Cuadernos de la Fundación Santa María N° 5. Las emociones y los valores del profesorado*. Fundación SM.
- Marques, M. & Romanowski, J. P. (2016). Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum Education*, 38(3), 283-292. <https://bit.ly/3iOaAJ1>
- Martínez, E. E. & Ramírez, J. M. (2006). La corrupción en la contratación estatal colombiana una aproximación desde el neoinstitucionalismo. *Reflexión Política*, 8(15), 148-162. <https://bit.ly/3BJXvcn>
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista Silogismos de Investigación*, 8(1). <https://bit.ly/3x4059y>
- Martorell Esquivel, K. (2016). *Saberes profesionales de docentes en educación preescolar que laboran con niñez menor de tres años de edad: un estudio en Costa Rica* [Tesis de Doctorado, Universidad de Montreal]. Papyrus: Institutional Repository Université de Montréal. <https://bit.ly/3iOdAFh>
- Marzana, D., Pérez-Acosta, A. M., Marta, E. & González, M. I. (2010). La transición a la edad adulta en Colombia: una lectura relacional. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 99-112. <https://bit.ly/3zBFEMf>
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- McDonald, F. & Elias, P. (1983). *The transition into teaching: The problems of beginning teachers and programs to solve them (Summary report)*. Educational Testing Services. <https://bit.ly/3x5xuR2>
- Medina, A., & Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Cincel.
- Mejía, L., Jiménez, M., Cividini, M., Morales, A., Torres, A. & Valencia, L. (2018). *Acompañamiento a Maestros Principiantes: el valor de empezar*. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: La Innovación y el futuro de la educación para un mundo plural, Buenos Aires, Argentina.
- Mejía, L., Montoya, L., & Jiménez M. (2012). *Profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: problemas que enfrentan en su ejercicio profesional*.

- III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional *a la Docencia*, Santiago de Chile, Chile.
- Mellouki, M. & Gauthier, C. (2003). L'Enseignant: Intellectuel et Professionnel. *The journal of Educational Thought*, 37(1), 23-58. <https://bit.ly/3f0yEXM>
- Mendoza, M. (2002). *Satanás*. Planeta.
- Mercado, B. & González, D. (2018). *Discapacidad rural, el hecho de ser doblemente abandonado*. *Semana*. <https://bit.ly/3kXgfPn>
- Ministerio de Educación Nacional de Chile [MENC]. (2016). Sistema Desarrollo Profesional Docente de Chile – SDPD. Ley 20903 del 1 de abril de 2016. *Revista de Educación*. <http://www.revistadeeducacion.cl/carrera-docente/>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2008). *Cartilla de educación inclusiva. Educación inclusive con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Guía y Herramienta. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2009). *Decreto 1290 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. <https://bit.ly/2Wo0FCn>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2012). *Informe Estrategia de acompañamiento a docentes noveles*. <https://bit.ly/3f3nvp9>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2013a). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamiento de Política*. <https://bit.ly/3x7zqZi>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2013b). *Informe final sobre la validación de la estrategia de acompañamiento a nuevos docentes oficiales de educación básica y media en siete secretarías de educación del país*. <https://bit.ly/3i8UHxK>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2014). *Informe ejecutivo sobre la Estrategia de acompañamiento a docentes noveles*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016a). *Este 11 de diciembre se aplicarán pruebas psicotécnicas para definir vacantes de concurso docente*.
<https://bit.ly/373pG7P>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016b). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. <https://bit.ly/3BN8ykT>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. El Bando Creativo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2020). *Decreto 1421 de 2017. Reglamenta el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://bit.ly/3BKIBXT>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2020a). *Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente*. <https://bit.ly/311cXuB>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2020b). *Ministerio de Educación crea Banco de la Excelencia para garantizar calidad educativa*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://bit.ly/316lNHt>
- Mizukami, M. N. (2011). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação (UFES)*, 29(2), 33-50. <https://bit.ly/3f3qOwz>
- Mizukami, M., Reali, A., Reyes, C., Martucci, E., De Lima, E., Tancredi, R. e De Mell, R. (2006). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. EdUFSCar.
- Monteiro, F. & Fontoura, H. A. (2016). Narrativas de professores e processos de formação: Cuiabá (MT) e São Gonçalo (RJ) em diálogo. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(3), 534-550. <https://bit.ly/2WiwEDM>
- Monteiro, F. (Org.). (2017). *Pesquisa, formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Editora Sustentável.
- Monteiro, F. M. (2014). Práticas de formação e diversidade: uma experiência de investigação-formação. *Educação em Foco*, 19(1), 129-152.
- Monteiro, F. M. (2014). Práticas de investigação narrativa com professores em exercício: contribuições significativas ao desenvolvimento profissional. *Teias*, 15(37), 118-129. <https://bit.ly/3kYbqFH>

- Monteiro, F. M. (2015). Desenvolvimento profissional da docência: sentidos e significados compartilhados em pesquisa narrativa. Em M.M. Dias, J. A. Moreira, I. M. Sabino, (Orgs.), *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade* (pp. 717-729). Fortaleza: EduECE.
- Monteiro, F., Fontoura, H. A. & Canen, A. (2014). Resignificando práticas de ensino e de formação docente: contribuições de narrativas, diálogos e conferências. *Revista Educação Pública*, 23(53/2), 637-654. <https://bit.ly/3l2V6DM>
- Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (37), 171-186. <https://bit.ly/3i7z40p>
- Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande* [l'obtention du grade de maître ès arts en sciences de l'éducation, Université de Montréal]. Papyrus: Institutional Repository Université de Montréal. <https://bit.ly/3rFVdGD>
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* [Tesis doctoral, Université Laval]. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261. <https://bit.ly/3rCYx5h>
- Muñoz, M. (2013). Los efectos del escaso tiempo libre de los profesores. *Grupo educar*. <https://bit.ly/373hrJ9>
- Navia, C. & Castañeda, A. (2011). *Experiencias formativas de iniciación en trayectorias docentes* [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Ciudad de México, México. <https://bit.ly/3x3nO9U>
- Negrillo, C. & Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Revista de Currículo y Formación Del Profesorado*, 13(1), 157-182. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART11.pdf>
- Nono, M.A. & Mizukami, M. G.N. (2007). Processos de formação de professoras iniciantes. *Estudos*, 87 (217), 382-400. <https://bit.ly/3rCDvUe>

- Oliveira, G., Vieira, J., Marinho, A. & Quinaud, R. (2016). Formação Inicial em Educação Física e a Intervenção Profissional no Segmento das Atividades de Aventura. Em N.Fumes, M. Dantas, M. Costa & M. Silva. (Eds.), *Educação física, desporto e lazer: perspectivas Luso-Brasileiras* (pp. 37-53). Edufal.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OCDE]. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. <https://bit.ly/3zLRV7u>
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C. & Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la educación*, (45), 251-287. <https://bit.ly/3iboqFW>
- Osorio, Y. W. (2004). El experimento como indicador de aprendizaje. *Organización de Estados Iberoamericanos* [boletín PPDQ]. <https://bit.ly/2UWqMQo>
- Oyarzo, S. (2015). *Acompañamiento a docentes noveles en la planificación del área de Ciencias Naturales*. Instituto Superior de Formación Docente N°8. <https://bit.ly/3x4i7II>
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Revue Canadienne De L'éducation*, 19(3), 215- 230. <https://www.jstor.org/stable/1495128>
- Paz, V. & Méndez, M. (2007). *El acompañamiento docente, una alternativa en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3BMCYUq>
- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (Comp.). (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas Internacionales*. Grupo Editorial GAIA.
- Perafán, G. A. (2002). Las prácticas pedagógicas: Un lugar cultural de resistencia. *Paideia Surcolombiana*, (10) ,73-89. <https://doi.org/10.25054/01240307.1035>
- Peralta Valdés, L. (2015). *Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de los profesores noveles en la Educación Municipalizada Chilena* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3iV29M2>
- Pérez, A. I., & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63. <https://bit.ly/3y3Qa5a>

- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76. <https://bit.ly/3l3k1qH>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Political Science.
- Perrenoud, P. (1999). Formar profesores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (12), 5-21.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial GRAO.
- Pidello, M., Rossi B., & Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Revista Educación*, 22(43), 113-128. <https://bit.ly/3iaLGEa>
- Pinto, I. & Burgos, R. (2015). *Los formadores de la escuela normal rural Mactumactzá. La configuración histórica de un modelo de formación*. Historia Herencia Mexicana Editorial-UNACH.
- Pinto, J. & Correa, A. (2016). *Profesores Iniciantes: aprendizagem da docência e permanência na carreira* [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana.
- Pope, M. & Gilber, J. (1995). Experiencia personal y construcción del conocimiento. En R. Porlán, E. García y P. Cañal. (Comp.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp. 73-88). Díada Editora S.L.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada Editora S.L.
- Pujadas, J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Serie Cuadernos metodológicos 5). CIS.
- Pulido, O. (2012). *El puente está quebrado: Acompañamiento a Docentes de Reciente Vinculación de Colegios Públicos de Bogotá*. OEI – IDIE – IDEP. <https://bit.ly/2UZZvfZ>
- Putnam, R. T. & Borko, H. (1997). Aprendizaje docente: implicaciones de las nuevas visiones de la cognición. En: Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F. (eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Springer International Handbooks of Education (pp. 1223-1296). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_30

- Quiceno Serna, Y. (2016). *(Re) constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde sus saberes en la etapa de inserción a la docencia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Universidad de Antioquia.
- Quiceno, Y., Jiménez, M., Ramírez, N., Villegas, A. & Torres, A. (2017). *Construyendo identidad profesional docente entre maestros de ciencias naturales* [Ponencia]. IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología, Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/3y9VGDa>
- Quiceno, Y., Ramírez, N., Torres, A., Villegas, A. & Jiménez, M. (2018). *Diálogos entre maestros de ciencias naturales: construyendo identidad profesional docente*. VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica UNICID, São Paulo, Brasil. <https://bit.ly/3rEE7J2>
- Ramírez Agudelo, N. (2016). *El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia* [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia. Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3yamyTr>
- Real Academia Española. (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. RAE. <https://bit.ly/3i6qlvI>
- Reyes Ochoa, L. A. (2011). *Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafíos* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio Universidad de Sevilla. <https://bit.ly/3rFerMf>
- Reyes, L. (2008). *Inserción profesional de profesores principiantes: revisando algunas experiencias en Chile, Argentina y Colombia*. I Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Sevilla, España. <https://bit.ly/376HLLq>
- Ribas, M. & Carvalho, M. A. (2003). *Formação Continuada de Professores e mudança na Prática Pedagógica*. In A. G. Queluz. et M. Alonso. (Orgs.), *O Trabalho Docente- Teoria & Prática*.Pioneira Thomson Learning.
- Ribas, N. R. & Pessoa, A. M. (2003). *Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos*. *Ciência & Educação*, 9(1), 1-15. <https://bit.ly/3f3oxkY>
- Rivilla, A. M. & Mata, F. S. (Coord.). (2009). *Cultura e iniciación profesional del docente*. En P. Vicente. (Ed.), *Didáctica General*. Pearson Educación. <https://bit.ly/3f4Bewb>

- Rodrigues, A. M., Simões, R. M. & Nicoletti, M. (2008). Programa de mentoría *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 77-95. <https://bit.ly/376OIDa>
- Rodríguez Zidán, E. & Grilli Silva, J. J. (2012). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 12(23), 38-65. <https://bit.ly/3f0Ki59>
- Rodríguez Zidán, E. (2005). La perspectiva de los docentes principiantes en educación media sobre la reforma educativa en Uruguay. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-35. <https://bit.ly/3f5osx8>
- Rodríguez, E. & Grilli, J. J. (2016). Desafíos del modelo de práctica resonancia colaborativa en la formación inicial de docentes. *Educar em Revista*, (62), 199-227. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46406>
- Rodríguez, E. (2016a). *Profesores principiantes en escuelas vulnerabilizadas experiencias, políticas y desafíos para el desarrollo profesional docente* [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana. <https://bit.ly/378bqLg>
- Rodríguez, E. (2016b). *Diagnóstico para la implementación de un sistema de seguimiento a los docentes principiantes egresados de la especialidad Biología-Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Educación* [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inserción a la Docencia, Santo Domingo, República Dominicana.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39, 117-154. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n39/art05.pdf>
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. <https://bit.ly/3BSVGcU>
- Sallé, M. C. & Elgue, M. (2016). Las TIC en la enseñanza. Un estudio de casos desde el enfoque biográfico narrativo. *Revista EDUCAR*, 50(1), 83-101.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill Interamericana de España.

- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 183-194.
<https://bit.ly/3i9rPFj>
- Sandoval, E. (2016). *Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad*. ARFO Editores e Impresores LTDA.
- Santiago, P., Benavides, S., Danielson, Ch., Goe, L. & Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two-novice teacher. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1317-1332.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). Designing as reflective conversation with the materials of a design situation. *Knowledge-Based Systems*, 5(1), 3-14.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la. En M. Pakman. (comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 183-197). Editorial Gedisa. práctica
- Serra, J. C., Krichesky, G. J. & Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del Nivel Medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesorado. *Revista de Currículum y formación*, 13(1), 195- 208. <https://bit.ly/3f1Syli>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. (2005). *Conocimiento y enseñanza* (L.S. Shulman, Trad.). Harvard Educational Review. (Trabajo original publicado en 1986).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Sistema Maestro. (2020). *Sistema Maestro Ministerio de Educación Nacional*. Sistema Maestro.
<https://bit.ly/3zLlOF2>
- Smith, T. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
<https://bit.ly/3rCCr2O>

- So, W. & Watkins, D. (2005). From beginning teacher education to professional teaching: A study of the thinking of Hong Kong primary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 525–541.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N. & Ritterhaussen, S. (2016a). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. <https://bit.ly/3l68d6U>
- Solís, M. C., Núñez, C., Vásquez, N., Contreras, I. & Ritterhaussen, S. (2016b). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos XLII*, (4), 201-221. <https://bit.ly/3f5wrda>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (1ra ed.). Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ra ed.). Ediciones Morata.
- Stake, R. (2011). *Qualitative Research and Case Study* [Ponencia]. Facultad de Educación Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick. (Comp.), *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y acción*. Noveduc.
- Tardif, M. & Borges, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: Tendencias recientes y retos futuros. *Formación e Inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*, Santiago, Chile.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien - Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. De Boeck/Pul.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Editora Vozes.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M. (2005). L'insertion professionnelle dans l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.
- Tardif, M. (2011). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (éd.). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Presses universitaires de France.
- Tardif, M., Lessard, C. & Lahave, L. (1991). Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria y Educação*, 1(4), 215-233.

- Tintaya, P. (2016). Enseñanza y desarrollo personal. *Pluralidad en la Ciencia con Enfoque Psicológico*, (16), 75-86. <https://bit.ly/3y6pCQC>
- Toren, Z. & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1041-1056.
- Torres, A. & Jiménez, M. (2018). *La inserción profesional docente, un campo de investigación: avances en la revisión de literatura* [Ponencia]. SEMIEDU, Cuiabá, Brasil.
- Torres, A. (2020). *La inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales: resultados preliminares de un estudio de caso* [Ponencia]. IX Encuentro Internacional de la Red Kipus, Lima, Perú. <https://bit.ly/2Vh7m8C>
- Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S. & Jones, C. (2002). *Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers*. Department for Education and Skills.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. EdUTFPR.
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2005). Reformas Educativas y rol de Docentes. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe – PRELAC*, (1), 38-51. <https://bit.ly/3f1XEhq>
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 117-140. <https://bit.ly/3f5WS31>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41. <https://bit.ly/3iYAXf7>
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5 – 21. <https://bit.ly/3x9KHbH>
- Valbuena Ussa, E. O. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf>

- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <http://www.jstor.org/stable/1170301>
- Velásquez, D. & López, R. (Ed.). (2015). *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. Editorial Kimpres S.A.S.
- Vezub, L. & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles: Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. <https://bit.ly/2Wq3DGI>
- Vonk, J. H. (1989). La formación profesional de profesores de enseñanza primaria en Europa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (5), 87-100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117622>
- Vonk, J. H. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. *Revista española de pedagogía*, 53(200), 5-22.
- Vonk, J. H. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a dutch experience. In R. Mcbridge. (Ed.), *Teacher Education Policy London* (pp. 112-134). Falmer Press.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. John Wiley & Sons Inc.
- Zeballos, M. L. (2015). *Los saberes profesionales docentes en la enseñanza de prácticas investigativas en escuelas secundarias: Una primera aproximación* [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Universidad Nacional de la Plata. <https://bit.ly/3yoqujX>
- Zeichner, K. M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, (277), 95-123. <https://bit.ly/3y9T34s>

Anexos

Anexo 1. Artículo La inserción profesional docente, un campo de investigación: avances en la revisión de literatura, SEMIEDU- 2018



La inserción profesional docente, un campo de investigación: avances en la revisión de literatura

Ex.: Adriana Marcela Torres Durán (PiEnCias/UdeA) amarcela.torres@udea.edu.co

Maria Mercedes Jiménez Narváez (PiEnCias/UdeA) maria.jimenez@udea.edu.co

Resumen:

En esta comunicación, se presentan los avances en la revisión de literatura de una tesis doctoral que indaga sobre los saberes del docente de ciencias naturales en el proceso de inserción profesional, realizada en la ciudad de Medellín, Colombia. Se escoge esta temática dada la importancia de la etapa de inserción profesional y lo que conlleva, identificando que son varios los países que han puesto a disposición recursos para mejorar el desarrollo profesional de los nuevos docentes que ingresan como enseñantes. En la primera parte, se incluyen algunas discusiones sobre la definición de profesor principiante e inserción profesional, luego ciertas tendencias de programas de acompañamiento que sobresalen en la literatura, y finalmente, algunos estudios realizados en el contexto colombiano.

Palabras-clave: inserción profesional, profesor principiante, revisión de literatura.

1 Introducción

En todo trabajo de investigación se hace imprescindible la revisión de literatura en el campo o línea de pesquisa. En este sentido, se presenta una síntesis de la revisión inicial de literatura de la tesis doctoral titulada “Los saberes del docente de Ciencias Naturales en el proceso de inserción profesional”, la cual está en desarrollo. La revisión se ha realizado entre el año 2017 y el primer semestre de 2018, en las bases de datos Dialnet, Scielo, Redalyc y EBSCO, principalmente, así como en memorias de algunos eventos y organizaciones. Se revisan entonces 159 documentos que abarcan: artículos de investigación, de reflexión, revisiones de literatura, tesis doctorales, entre otros. Estos documentos muestran que hay estudios en este campo desde la década de los 80 y que en las dos últimas décadas se ha incrementado, entre el 2000 y 2009 con 67 estudios reportados y entre el 2000 y 2017, con 65.

A nivel mundial, son varios los autores que se han interesado en estudiar la etapa de inserción profesional docente, conocida por algunos como el momento de convertirse en profesor, y entendida por Vonk (1996), como “la transición de profesor en formación a un profesional autónomo [...] se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores” (p.115), adicionalmente es visto como un periodo diferenciado en su ciclo profesional. A su vez, Marcelo (2008) insiste en la idea que el periodo de inserción no es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

La etapa de inserción profesional ha sido objeto de múltiples investigaciones internacionales que han ampliado el concepto de inserción y han dado soporte a diferentes

**Anexo 2. Artículo La inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales:
resultados preliminares de un estudio de caso, KIPUS – 2020**

**IX ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE LA RED KIPUS**

Políticas docentes en la formación inicial y continua para la
educación básica y superior frente a los actuales desafíos

**12, 13 y 14
de marzo
2020**

**Cuaderno de ponencias
y experiencias**

Lima - Perú

IX Encuentro Internacional de la Red Kipus

"Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos"

La inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales: resultados preliminares de un estudio de caso

Adriana Marcela Torres Durán

amarcela.torres@udea.edu.co

Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.

Grupo de investigación PEnCias

IX Encuentro Internacional de la Red Kipus

"Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos"

RESUMEN

La presente ponencia presenta los resultados preliminares de una tesis doctoral en desarrollo, que busca analizar los saberes de profesoras principiantes de ciencias que viven su inserción en contextos educativos de Medellín, Colombia. A la fecha y acorde a la revisión de literatura realizada en los estudios a nivel internacional hay un interés activo por la temática. Por su parte, algunos estudios a nivel nacional, dan cuenta de los avances en la generación de información sobre las condiciones de los egresados de Facultades formadoras de maestros. En Colombia, los maestros viven trayectorias profesionales complejas e inician la carrera docente con diferentes retos que llevan a reevaluar su competencia docente y hasta su motivación por continuar en la carrera. La importancia de este estudio radica en el aporte a la comprensión de la realidad del profesor principiante, en un país en el que no existe política pública de inserción profesional.

PALABRAS CLAVE O DESCRIPTORES:

inserción profesional, saberes profesionales, estudio de caso.

INTRODUCCIÓN

Este documento corresponde a los resultados preliminares de una investigación doctoral en desarrollo, que se está llevando a cabo con cinco profesoras principiantes de ciencias naturales en la ciudad de Medellín, Colombia. Se asume que todo profesor principiante tiene por lo menos una "experiencia escolar" que no lo hace del todo inexperto (Allaud, 2004); sin embargo, la entrada al ejercicio docente en nuestro país, se caracteriza por ser abrupta y en muchos casos una experiencia aislada de sus colegas, con una gran carga de responsabilidades que conllevan a reevaluar su motivación y competencia en la profesión.

Como docente de aula del magisterio colombiano he vivido la experiencia de ser profesora principiante y he tenido conversaciones informales con profesoras en formación y colegas que están iniciando su vida laboral. Estas profesoras expresan sentirse "ahogados" en un sinnúmero de preguntas, inquietudes y hasta llegan a pensar que la docencia no es una buena opción de vida, que se han equivocado en la elección de su profesión o que no era lo que esperaban cuando estaban en la formación inicial. Ellos ponen en duda lo aprendido en el pregrado, y al parecer sus saberes no son suficientes para asumir tal reto. Algunas profesoras cuentan en sus historias, problemáticas de los contextos dónde laboran o han laborado, asociados a pobreza, conflicto social, drogadependencia y otras situaciones de precariedad que afectan sus labores y hacen aún más compleja la inserción de docente en Medellín.

Es así, como los saberes de las profesoras principiantes toman gran valor en los estudios de inserción profesional; teniendo en cuenta, que en esta etapa experimentan una fuerte sacudida frente a la "realidad" y especialmente, a su transición de "alumno a profesor", incluyendo por supuesto, la complejidad de su trabajo práctico (Vanman, 1984 y Huberman, 1989). De esta manera, surge el propósito de este estudio, que busca analizar los saberes profesionales de profesoras principiantes de ciencias que viven su inserción profesional en contextos educativos de la ciudad de Medellín.

De este modo, se puede reconocer que el profesor principiante, se ve enfrentado a diferentes situaciones difíciles que lo llevan a cargar con preocupaciones que se asocian al establecimiento de su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997). Sin duda, las actuaciones del profesor, responden a sus saberes

Anexo 3. Resumen de la revisión de Literatura

Resumen de la revisión de literatura y antecedentes: Inserción profesional docente

Múltiples investigaciones internacionales que han ampliado el concepto de inserción y han dado soporte a diferentes programas de acompañamiento a profesores principiantes: Veenman (1984); Marcelo (1999, 2008 y 2012); Mukamurera (1998); Cornejo (1999); Levesque y Gervais (2000)L; Alliaud (2003); Smith e Ingersoll (2004); Tardif (2005); Imbernón (2007); Reyes (2008); Ávalos (2008 y 2009); Alen (2009); Sandoval (2009); Vaillant (2006 y 2009); Reyes (2008 y 2011); Tardif y Borges (2013); Valdés (2015); Jáspez, et al., (2016); Marques y Romanowski (2016); Solís, et al. (2016). Informe de la Comisión Europea (EACEA/Eurydice, 2015) que presta especial atención al papel del profesorado, desde su elección, formación inicial y desarrollo profesional continuo.

En países europeos y asiáticos se incluye la inserción profesional como parte de las políticas públicas de formación docente (Totterdell et al., 2002; Vaillant, 2006; Marcelo, 2008; Toren e Iliyan, 2008 y Eurydice, 2015).

En América se ha venido avanzando en el pilotaje de propuestas de acompañamiento a profesores principiantes y en algunos países como Canadá (Gauthier y Mellouki, 2003; COFPE, 2002; Lacourse, Martineau y Nault, 2011 y Jeffrey, 2011), Chile (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Vaillant, 2009; Boerr, 2011; Vezub y Alliaud, 2012 y Ministerio de Educación de Chile, 2016), Estados Unidos (Feinman-Neiser, 2001; Grossman y Thompson, 2004 y Marcelo, 2008), Uruguay (Vezub y Alliaud, 2012) y Argentina (Alen, 2009; Alen y Allegroni, 2009; Vezub y Alliaud, 2012; Albaceta, Moscato y Schnersch, 2013 y Oyarzo, 2015) se han logrado avances en estudios sobre las problemáticas de los profesores principiantes y la transformación de políticas públicas educativas que favorecen esta etapa.

En África no se encontraron reportes de programas de inserción profesional. Según Lauwerier y Akkar (2015), los docentes africanos con frecuencia experimentan dificultades para poner en práctica lo que han adquirido durante su formación y en muchos países, solo se reclutó a novatos, sin brindarles apoyo adecuado para compensar esa falta de experiencia.

En Nueva Zelanda (Oceanía) existe una cultura en relación a que los profesores principiantes deben recibir apoyo. Se asume “que los profesores principiantes tienen necesidades particulares y, por lo tanto, el sistema debe prestarle atención explícita para abordarlas” (Britton, Raizen y Huntley, 2003, p. 184; citado por Marcelo, 2008).

En Australia, se encontraron dos estudios aislados sobre inserción profesional docente (Appleton y Kindt, 1999; Mulholland y Wallace, 2001).

Estudios desde diferentes metodologías, usando especialmente la cualitativa con variedad de técnicas como grupo de análisis (Alen y Allegroni, 2009), Estudio de Casos (Albaceta, Moscato y Schnersch, 2013; Ruffinelli, 2014), Investigación –Acción (Valdés, 2015), Narrativas Biográficas (Monteiro y Fontoura, 2016; Aimi y Evangelista, 2016).

Investigaciones del grupo GEPForDoc (Monteiro, 2014a; 2014b; Monteiro et al., 2014; Monteiro, 2015 y Oliveira et al., 2016) en la perspectiva de lo que se ha comprendido por desarrollo profesional docente y los aprendizajes en la docencia desde autores como Marcelo, 1995; 1999; Mizukami et al., 2006; Day, 2001; Vaillant y Marcelo, 2012, buscando aproximaciones con la investigación narrativa como método de investigación -Narrative Inquiry de Clandinin y Connelly, 2011.

Reconocimiento de problemáticas en los profesores principiantes (Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Marcelo, 1999; Feiman-Neimser, 2001; Vaillant y Marcelo, 2001; Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Ávalos, 2008 y 2009; Tardif y Borges, 2013; Jiménez, 2014).

Estudios sobre las condiciones de los egresados de Facultades formadoras de maestros – profesores principiantes (Calvo, 2006; Fandiño y Castaño, 2006 y 2014; González y Pulido, 2012; MEN, 2013; Jiménez, 2013; Quiceno, 2016; Ramírez, 2016).

Estrategias de formación, acompañamiento, e inducción a profesores noveles como asesoramiento por parte de profesores más experimentados, de tutores-formadores en temas clave en el centro escolar, seminarios de apoyo y reflexión sobre errores y aciertos de la práctica cotidiana, intercambios de experiencias y análisis global de situaciones educativas, elaboración de diarios sobre la nueva experiencia profesional Imbernon (1994).

Programas de inserción que se aborden desde la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos. Además, mentorías para fortalecer el apoyo emocional, enseñar sobre el currículo y proporcionar información interna sobre la cultura escolar (Arends y Rigazio-DiGilio, 2000).

La inserción es el momento de validación y dominio de los conocimientos y habilidades en la base del trabajo docente. Si un maestro joven se encuentra en una posición precaria o un trabajo a tiempo parcial, su aprendizaje puede ser más largo, complejo y difícil de lograr (Tardif, 2005).

Veenman (1984), reconoce veinticuatro problemas comunes en el primer año de ejercicio docente entre ellos se destacan: la disciplina de la clase, motivación, tratamiento de diferencias individuales, evaluación de trabajos, relaciones con los padres, organización del trabajo en clase, relaciones con colegas y sobrecarga de trabajo.

Desde un enfoque de socialización del profesor, se contemplan los problemas relacionados con lo personal, el aula, lo institucional y lo social (Jordell, 1984).

Algunas problemáticas están asociadas con las dinámicas colectivas dentro de los establecimientos y su impacto en la inducción de nuevos docentes (Lacaze y Fabre, 2005); también, con el placer/sufrimiento en el trabajo, la gestión personal de las dificultades, bajo rendimiento (alumnos), etc. Satisfacción/ insatisfacción (Tardif y Borges, 2013).

El informe Teachers matter, destaca que: “las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores” (OCDE, 2005 p. 13).

Marcelo (2006, 2008 y 2011), señala que los docentes principiantes no solo deben enseñar sino también, y tal vez lo más importante, aprender a enseñar.

La precariedad en los contextos laborales tiene consecuencias psicológicas, afectivas, relacionales y pedagógicas provocadas por los cambios profesionales vividos por los docentes que se encuentran en instituciones con situaciones difíciles; además, afecta al aprendizaje de la profesión y la adquisición de los saberes profesionales (Mukamurera, 1998).

La precarización laboral, se experimenta cuando no hay unos ingresos que corresponden a la cantidad de funciones, cuando esa remuneración no permite capacitarse, no existe una estabilidad en el empleo, o no hay satisfacción con las condiciones en las que se desarrolla la labor. La precarización laboral en los profesores afecta el buen desarrollo de su trabajo y el bienestar de cada uno de ellos como profesionales respetados, que hacen parte de una sociedad (Cano, 2004).

Políticas sociales y económicas que rigen la profesión docente (salarios, reclutamiento, atracción, etc.) o el estatus social (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Carver y Feiman-Nemser, 2009; Grossman y Thompson, 2004).

Si el primer empleo es temporal o parcial, la inserción va más allá y puede alternarse con fases de empleo, regreso a los estudios y fases sin empleo. Muchos estudiantes alternan fases de formación y de empleo durante sus estudios (Tardif y Borges, 2013, p. 28).

En Australia, nueve profesores fueron entrevistados sobre su enseñanza de la ciencia y se recopilaron notas de campo sobre las circunstancias de su clase. Los temas emergentes se relacionan con la percepción de confianza en sí mismos en la enseñanza de la ciencia y las influencias escolares, como el apoyo colegial, recursos, y la importancia percibida de la ciencia en el plan de estudios (Appleton y Kindt, 1999).

Estudios en Hong Kong, sobre el cambio de la forma de pensar de los profesores, desde cuatro aspectos principales: concepciones, planificación, enseñanza y reflexión (So y Watkins, 2005).

Estudios en México, resaltan la importancia del manejo de contenido pero reconocen que el campo de la enseñanza de la biología a nivel de primaria es un campo descuidado (Paz y Méndez, 2007).



Algunos estudios en Chile, sobre los procesos constructivos y de resignificación de los saberes docentes en profesores neófitos de Historia y Ciencias Sociales, dentro del contexto de sus primeras experiencias profesionales en Santiago (Ayala, 2013) y sobre las representaciones de los docentes principiantes acerca de los aprendizajes que construyen en su primer año de ejercicio profesional, respecto de la enseñanza y el aprendizaje (Ruffinelli, 2014).

Estudios y experiencias de acompañamiento a profesores principiantes del área de Ciencias Naturales en Colombia, en búsqueda de aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional (Jiménez, Mejía y Montoya, 2011), la configuración de su conocimiento en la inserción profesional (Jiménez, 2013), el intercambio de información sobre las problemáticas de los profesores principiantes en Quebec y en Colombia (Jiménez et al., 2014 y Cividini et al., 2016) la construcción de identidad profesional entre maestros en formación y maestros en ejercicio (Quiceno et al., 2017).

Anexo 4. Características del periodo de iniciación a los profesores en Europa. Elaboración propia a partir de la información de la Comisión Europea, publicado en Eurydice, 2015

País	Características del periodo de iniciación
Alemania	La iniciación dura entre uno y tres años. La fase de iniciación es obligatoria en Brandemburgo (un año) y Hamburgo (un año obligatorio más un año opcional). Apoyo con mentorías.
España	El contenido y duración de la fase de iniciación varía en función de la Comunidad Autónoma. Mentoría solo para profesores del Estado con contrato fijo (También en Estonia, Portugal, Italia y Turquía).
Francia y Luxemburgo	Se organiza una fase de iniciación después del examen de selección, pero antes de la cualificación total de los docentes. El apoyo mediante mentoría se organiza después del examen concurso de selección, pero antes de la cualificación total de los docentes. En Francia, a partir de 2015, apoyo mediante mentoría para profesores nuevos totalmente cualificados en las zonas de educación prioritaria.
Países Bajos	A causa de la liberalización, los centros escolares son los responsables de proporcionar este tipo de apoyo.
Eslovenia	La fase de iniciación se aplica solo a los profesores en formación seleccionados por el Ministerio. Los candidatos cualificados, seleccionados directamente por los centros escolares para llenar los puestos vacantes, reciben mentoría solo durante dos meses para prepararse para el examen profesional.
Suecia	La fase de iniciación deja de funcionar como periodo en pruebas, aunque los centros escolares siguen teniendo la obligación de ofrecerla.
Austria	La mentoría solo es obligatoria para los docentes graduados que hayan seguido la ruta consecutiva a través de la formación inicial en la universidad. Desde 2015, obligatoria para todos los profesores nuevos.
Reino Unido	Solo los alumnos con título de profesor que se gradúen en una institución de educación superior escocesa y cuya formación se haya financiado públicamente suelen ser aptos para la fase de inducción. Esto incluye alumnos de otras partes del Reino Unido y del resto de la UE, siempre que se les haya considerado aptos para las tarifas en Escocia.

Anexo 5. Formato de consentimiento informado que diligenciaron las participantes del estudio

 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – FACULTAD DE EDUCACIÓN DOCTORADO EN EDUCACIÓN</p> <p><i>Proyecto de investigación: Los saberes del docente de Ciencias Naturales en el proceso de inserción profesional</i></p>	 <p>PiEnCias Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias</p>
<p>CONSENTIMIENTO DEL PROCESO PARA PARTICIPANTES</p>		
<p>Datos generales Nombres: Adriana Marcela Torres Durán Grupo de Investigación PiEnCias Correo electrónico: amarcela.torres@udea.edu.co Celular: 3163591998 Asesora de tesis: María Mercedes Jiménez Narváez</p>		
<p>El presente proyecto de investigación titulado <i>Los saberes del docente de Ciencias Naturales en el proceso de inserción profesional</i>, pretende analizar los saberes profesionales del profesor principiante de ciencias que vive si inserción profesional en la ciudad de Medellín. La recolección de la información se realizará a través de diversas técnicas e instrumentos como son: el cuestionario, la entrevista biográfico-narrativa, la autobiografía (narrativa) y la revisión documental. La información aportada por los diferentes instrumentos será transcrita y luego analizada.</p>		
<p>El propósito de este documento es proveer a los/as participantes de una explicación sobre la naturaleza de la investigación, así como su rol en ella. A continuación, se presentan los términos de referencia que guían el proceso de investigación y los compromisos que se establecen entre el investigador y los participantes del estudio.</p>		
<p>Sobre la selección de los participantes</p>		
<p>En concordancia con los propósitos de la investigación, esta tesis está dirigido a profesores principiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, de la Universidad de Antioquia o de Licenciaturas afines de otras universidades del país.</p>		
<p>Los criterios para la selección de los participantes son:</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1) tener entre uno y tres años de ejercicio docente en el área de ciencias naturales, en los niveles de educación básica y/o media. 2) estar vinculados a una institución educativa oficial o privada. 3) contar con la disposición para compartir sus experiencias personales y profesionales de forma oral y escrita, sobre su proceso de inserción profesional docente. 		
<p>Consideraciones éticas y de protección a la identidad</p>		
<p>En el marco de esta investigación cualitativa, es de vital importancia hacer uso adecuado y discreto de la información recolectada. Esta se utilizará con el único fin de alcanzar los objetivos de la investigación y</p>		

contribuir con la línea de formación de maestros de ciencias naturales en el campo de la inserción profesional docente.

La información proveniente de los instrumentos, serán transcritos y utilizados, en mayor o menor medida, en la en la redacción de la tesis final de la investigación. Para el caso de la información proveniente de las entrevistas, estas serán transcritas y enviadas a cada participante, con el fin de que puedan ser revisadas, validadas y aprobarlas. En este caso, usted como participante puede realizar observaciones y/o solicitar la incorporación de nuevos datos al texto base.

Con referencia a la protección de la identidad, la investigadora evitará hacer alusión a nombres propios (tanto personales como institucionales), haciendo uso del seudónimo de su preferencia.

El análisis de la información que corresponde al elemento base del informe final y de la narrativa que de este se deriva, le será dado a conocer antes de su publicación. Después de contar con su aprobación, podrá ser usado para diversos propósitos académicos. Por tal motivo, la firma de este consentimiento implica la aceptación de los compromisos mencionados y el uso del material que se produzca en los instrumentos (total y fragmentos), se pueda reproducir en los informes que se deriven de este proyecto.

NOTA: La información recolectada, se constituye en un material de consulta que puede ser retomado en futuras investigaciones con fines académicos.

La información que se recoja en el proceso será confidencial y para ello se concertará con los participantes la nominación de cada uno, a través de un pseudónimo; se aclara que el uso de la información será solo con fines académicos y no evaluativos. Asimismo, la participación en este proceso no incluye remuneración económica para los participantes.

Los participantes pueden hacer preguntas sobre el proceso cuando lo requieran. Adicionalmente, pueden retirarse del mismo en cualquier momento, sin que eso lo perjudique en ninguna forma.

De antemano agradecemos su participación.

Luego de haber leído y aclarado mis dudas, acepto estas condiciones y me comprometo voluntariamente a participar en este proyecto de investigación.

Se firma en la Ciudad de Medellín, a los ___ días del mes de _____ del año 2018

Nombre: _____ Pseudónimo: _____

Firma: _____ Cédula: _____

*Adaptación del consentimiento informado propuesto por Quiceno, 2016 y del grupo PiEnCias, 2018.

Anexo 6. Matriz de referencia teórica y categorías iniciales, ejemplos de cada categoría

CÓDIGO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CONCEPTUALIZACIÓN
SP	SABERES PROFESIONALES DOCENTES	Saberes personales	Su fuente de adquisición es la familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc. Que se integran al trabajo docente por la historia de vida y por la socialización primaria. Tardif (2004).
		Saberes procedentes de la formación escolar anterior	Su fuente social de adquisición es la escuela primaria y secundaria, los estudios técnicos y tecnológicos, etc. Se integran en el trabajo por la formación y por la socialización preprofesional. Tardif (2004).
		Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia	Las fuentes sociales de adquisición son los establecimientos de formación de profesorado (normales, institutos y universidades), las prácticas pedagógicas, los cursos, etc. Se integran en el trabajo docente por la formación y por la socialización profesional en las instituciones de formación docente. Tardif (2004).
		Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo	Las fuentes sociales de adquisición se relacionan con la utilización de las "herramientas" de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc. SE integran en el trabajo por la utilización de las "herramientas" de trabajo, su adaptación a las tareas. Tardif (2004).
		Saberes experienciales	Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela. La práctica del oficio, la experiencia de los compañeros, las interacciones que representan condicionantes diversos para la actuación del profesor. Las diversas obligaciones y normas a las que debe someterse en el trabajo, la organización de la institución. Los saberes experienciales son saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Constituyen, por así decirlo, la cultura docente en acción (p. 37). (Tardif, 2004).
CÓDIGO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CONCEPTUALIZACIÓN
IP	INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE	Búsqueda de empleo	Si el primer empleo es temporal o parcial, la inserción va más allá y puede alternarse con fases de empleo, regreso a los estudios y fases sin empleo. Muchos estudiantes alternan fases de formación y de empleo durante sus estudios. La inserción en un mercado laboral y en una profesión (la docencia), en una institución (escuela) y en una organización (un establecimiento), enfrenta al actor a las lógicas del sistema, es decir, a las lógicas sociales y organizacionales que van más allá de su voluntad y su poder de acción. La búsqueda de empleo moviliza en el profesor su red de relaciones sociales y personales, elabora estrategias para superar dificultades, encontrar un empleo, mantenerlo, defender su territorio, hacerse un lugar entre los colegas de más edad, posicionarse frente a los directivos (Tardif y Borges, 2013, p. 28-29).

IP	Inducción y acompañamiento	Imbernon (1994), señala que, como estrategias de formación, acompañamiento, e inducción a profesores noveles: asesoramiento por parte de profesores más experimentados, de tutores-formadores en temas clave en el centro escolar, seminarios de apoyo y reflexión sobre errores y aciertos de la práctica cotidiana, intercambios de experiencias y análisis global de situaciones educativas, elaboración de diarios sobre la nueva experiencia profesional. También tienen en cuenta la tutorización mediante mentores (con apoyo de las universidades) y prácticas de triangulación simulando situaciones didácticas para analizar de forma colaborativa los efectos y consecuencias de la toma de decisiones. Arends & Rigazio-DiGilio (2000) sugieren que los programas de inserción se aborden desde la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos. Además, incluir las mentorías para fortalecer el apoyo emocional, enseñar sobre el currículo y proporcionar información interna sobre la cultura escolar. También mencionan la necesidad de reducir la asignación académica para mentores y principiantes, de tal manera que se facilite una regulación formal de reuniones entre pares y acompañamiento eficaz al profesor principiante.
	Condiciones laborales	Políticas sociales y económicas que rigen la profesión docente (salarios, reclutamiento, atracción, etc.) o el estatus social (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Carver y Feiman-Nemser, 2009; Grossman y Thompson, 2004).
	Problemáticas del profesor principiante	Veenman (1984), reconoce veinticuatro problemas comunes en el primer año de ejercicio docente, entre ellos se destacan: la disciplina de la clase, motivación, tratamiento de diferencias individuales, evaluación de trabajos, relaciones con los padres, organización del trabajo en clase, relaciones con colegas y sobrecarga de trabajo. Otros estudios han coincidido en el reconocimiento de estas problemáticas en los profesores principiantes (Imbernon, 1994; Esteve, 1997; Marcelo, 1999; Feiman-Neimser, 2001; Vaillant y Marcelo, 2001; Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Ávalos, 2008 y 2009; Tardif y Borges, 2013 y Jiménez, 2014).

IP		Precarización laboral	La precariedad en los contextos laborales tiene consecuencias psicológicas, afectivas, relacionales y pedagógicas provocadas por los cambios profesionales vividos por los docentes que se encuentran en instituciones con situaciones difíciles. Afecta al aprendizaje de la profesión y la adquisición de los saberes profesionales. Mukamurera (1998). La precarización laboral, según Cano (2004) se experimenta cuando no hay unos ingresos que corresponden a la cantidad de funciones, cuando esa remuneración no permite capacitarse, no existe una estabilidad en el empleo, o no hay satisfacción con las condiciones en las que se desarrolla la labor. Se puede decir entonces, que hay una pérdida de bienestar de los trabajadores como individuos, que no contribuye a mejorar su calidad de vida. La precarización laboral en los profesores afecta el buen desarrollo de su trabajo y el bienestar de cada uno de ellos como profesionales respetados, que hacen parte de una sociedad.
		Creencias y expectativas	Las representaciones y creencias de los docentes acerca de su rol, su misión. La relación con el trabajo y con los alumnos. Lo respectivo al oficio: la elección del oficio, la representación de la carrera (corta o larga, etc.). Tardif y Borges (2013).
		Componente emocional	Placer/sufrimiento en el trabajo, gestión personal de las dificultades, bajo rendimiento (alumnos), etc. Satisfacción/insatisfacción. Tardif y Borges (2013).
CÓDIGO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	CONCEPTUALIZACIÓN
RIS	RELACIÓN INSERCIÓN PROFESIONAL Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES	Cambios en la Forma de pensar del profesor	Cómo cambia la forma de pensar del profesor principiante en el tiempo, desde cuatro aspectos principales: concepciones, planificación, enseñanza y reflexión. So y Watkins (2005).
		Manejo del contenido en Ciencias Naturales	Importancia del manejo de contenido en Ciencias Naturales para el caso de los profesores principiantes de primaria. Paz y Méndez (2007).
		Procesos constructivos y resignificación de saberes	Procesos constructivos y de resignificación de los saberes docentes en profesores. Ayala (2013). Marcelo (2006, 2008 y 2011), señala que los docentes principiantes no solo deben enseñar sino también, y tal vez lo más importante, aprender a enseñar.
		Representaciones respecto a la enseñanza y el aprendizaje	Representaciones de los docentes principiantes acerca de los aprendizajes que construyen en su primer año de ejercicio profesional, respecto de la enseñanza y el aprendizaje. Ruffinelly (2014).
		Identidad y formación profesional	Desde un enfoque de socialización del profesor, donde se contemplan los problemas relacionados con lo personal, el aula, lo institucional y lo social. Jordell, (1984). El ingreso al ejercicio docente marca la etapa inicial en la consolidación de identidad y de socialización profesional (Waller, 1932; Lortie, 1975 y Lacey, 1977, citado por Ávalos, 2008, Huberman, 1989; Bolivar, 2006; Tardif y Borges, 2013)

RIS		Dinámicas colectivas	Dinámicas colectivas dentro de los establecimientos y su impacto en la inducción de nuevos docentes. Lacaze y Fabre (2005). El informe Teachers matter, también destaca que: “las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores” (OCDE, 2005 p. 13).
-----	--	----------------------	--

Anexo 7. Cuestionario 1 de identificación de las participantes – formato**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

LOS SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

CUESTIONARIO 1**1. Identificación**

Nombre completo: _____

Correo electrónico: _____ Celular: _____

Pseudónimo: _____

2. Información académica

Escuela primaria: _____

Ciudad: _____ Departamento: _____

Escuela secundaria y media: _____

Ciudad: _____ Departamento: _____

Licenciatura: _____

Universidad /Instituto: _____

Otros estudios: _____

Revisando lo que aprendió en su formación inicial (licenciatura), valore en qué medida su formación inicial lo (a) preparó para los siguientes aspectos de su trabajo docente:

Enunciados	Muy mal preparado			Muy bien preparado		
	1	2	3	4	5	6
2.1) Dominar la (las) materias (s) que enseño						
2.2) Hacer que los estudiantes aprendan lo que enseño						
2.3) Planificar mi enseñanza						
2.4) Evaluar las competencias y el conocimiento de los estudiantes						
2.5) Conocer y saber cómo usar los programas escolares						
2.6) Organizar y orientar la cotidianidad de la clase						

2.7) Administrar los comportamientos de los estudiantes en mi clase						
2.8) Adaptar mi enseñanza a las diferencias (culturales, lingüísticas, intelectuales) de cada uno de mis estudiantes						
2.9) Enseñar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta						
2.10) Usar las TIC en mis actividades docentes						
2.11) Colaborar con mis colegas para la preparación de actividades y proyectos de enseñanza y el intercambio de materiales						
2.12) Colaborar con los padres						
2.13) Reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla						

Cuadro tomado de: Les savoirs professionnels à la base du travail des enseignants: une perspective sociale et interactionniste; CRSH – programmes Savoirs; dirigido por: Maurice Tardif (Université de Montréal).

3. Información Laboral

Institución - primer empleo como profesor (a): _____

Asignación académica: _____

Ciudad: _____ Departamento: _____

Duración: _____ Periodo (año (s)): _____

Responsabilidades: _____

Institución - segundo empleo como profesor (a): _____

Asignación académica: _____

Ciudad: _____ Departamento: _____

Duración: _____ Periodo (año (s)): _____

Responsabilidades: _____

Actual institución (en caso de ser diferente a las mencionadas anteriormente): _____

Anexo 8. Protocolo de entrevista 1

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DOCTORADO EN EDUCACIÓN LOS SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

ENTREVISTA 1

Objetivos de la entrevista:

- 1) Conocer al profesor (a) participante.
- 2) Caracterizar los saberes de los profesores principiantes de ciencias naturales, que surgen durante la inserción profesional, en la ciudad de Medellín.
- 3) Describir con precisión sus condiciones de trabajo actuales y su experiencia profesional en la etapa de inserción profesional

Después de los saludos, agradecimientos y las presentaciones habituales, la investigadora recuerda el propósito de la reunión: una entrevista sobre su trayectoria en relación a los saberes profesionales.

Tendremos alrededor de 60 a 75 minutos, por lo tanto, lo invito a expresarse libremente sobre los temas y preguntas que surgirán durante la entrevista. También, le recuerdo el anonimato y la confidencialidad de sus comentarios, acorde a lo establecido en el consentimiento firmado. Le recuerdo que la entrevista será grabada.

Tendremos una guía de entrevista en la que me verá escribir y tomar notas si es necesario. Me ayudará a asegurarme de tener las respuestas a las preguntas.

I - La elección de la carrera docente

Para comenzar, me gustaría que retrocediera en el tiempo, para contarme sobre el comienzo de su carrera.

P1) Comencemos, si lo permite, por su elección de la docencia. ¿Cuándo decidió convertirse en profesor y por qué?

P2) ¿Qué pasa después, ¿qué hace? ¿Participa de inmediato en una formación para docentes o hace otras cosas?

II - Formación inicial y su evaluación

Me gustaría que me cuente sobre su formación inicial en educación.

P3) Primero, ¿en qué año comenzó? ¿Cuándo se graduó? Respuesta en principio ya conocida desde el cuestionario 1.

P4) ¿Qué estudios ha realizado exactamente? (normal superior, universidad, tipo de programa, contenido) – amplíe la información sobre su carrera. Respuesta parcialmente conocida desde el cuestionario 1.

P5) En la Universidad de Antioquia, la formación docente se divide en tres campos de conceptualización: campo pedagógico, campo didáctico y campo científico (núcleo de biología, núcleo de química, núcleo de física, núcleo de educación ambiental y núcleo de matemáticas).

¿En qué medida su formación en cada uno de estos campos le parece pertinente, útil para usted?

P5.1 La formación pedagógica

P5.2 La práctica pedagógica

P5.3 La formación desde el campo didáctico

P5.4 Los cursos del campo científico

P5.5 Otro tipo de formación universitaria (cursos, electivas, etc.)

P6) Me gustaría que mirara más específicamente lo que aprendió en su formación inicial. Por ejemplo, en qué medida su formación inicial lo preparó para los siguientes aspectos de su trabajo docente:

Enunciados	Muy mal preparado			Muy bien preparado		
	1	2	3	4	5	6
P6.1) Dominar la (las) materias (s) que enseño						
P6.2) Hacer que los estudiantes aprendan lo que enseño						
P6.3) Planificar mi enseñanza						
P6.4) Evaluar las competencias y el conocimiento de los estudiantes						
P6.5) Conocer y saber cómo usar los programas escolares						
P6.6) Organizar y orientar la cotidianidad de la clase						
P6.7) Administrar los comportamientos de los estudiantes en mi clase						
P6.8) Adaptar mi enseñanza a las diferencias (culturales, lingüísticas, intelectuales) de cada uno de mis estudiantes						
P6.9) Enseñar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta						
P6.10) Usar las TIC en mis actividades docentes						
P6.11) Colaborar con mis colegas para la preparación de actividades y proyectos de enseñanza y el intercambio de materiales						
P6.12) Colaborar con los padres						
P6.13) Reflexionar sobre su práctica docente para mejorarla						

P7) En general, ¿qué piensa hoy de su formación inicial? Por ejemplo, ¿la considera adecuada o inadecuada, efectiva o ineficiente, útil, inútil? ¿Hay algún conocimiento o competencias esenciales que considere haber aprendido durante su formación?

P8) ¿Ha tomado alguna otra formación o ha tenido otras experiencias antes de comenzar a enseñar (monitorias,

primeros auxilios, asistencias, cursos informales, etc.) que todavía le parecen importantes en su función docente?

III – Inserción profesional docente

Acabamos de hablar sobre su formación inicial, hablemos sobre lo que sigue.

P9) ¿Cuándo (en qué año) y cómo encuentra su primer empleo o contrato en educación?

Respuesta en principio ya conocida desde el cuestionario 1.

P10) ¿Cómo fue su inserción profesional? Para usted, ¿es un proceso o un paso difícil, agradable, doloroso, fascinante, etc.?

P11) ¿Qué recuerdos tiene de esta experiencia, de su primer contacto con los estudiantes?

P12) Recuerde sus primeras experiencias de enseñanza y cuénteme ¿cómo piensa que aprendió a enseñar o está aprendiendo a enseñar?

Por ejemplo, ¿qué le ayudó en su formación?

¿Les ha preguntado a colegas más experimentados? ¿O aprendió usted mismo?

IV - Desarrollo profesional

Vamos a hablar sobre el resto de su carrera.

P13) Analicemos brevemente algunos cambios importantes en su carrera.

Encuentra un primer trabajo en educación ¿qué hace a continuación? Por ejemplo, ¿alguna vez ha cambiado escuelas, o nivel de educación, o ha enseñado otras materias escolares? ¿Por qué hizo esos cambios?

P14) En su carrera y sus diversos cambios, ¿hay uno o dos puntos de inflexión para usted, o uno o dos eventos particularmente significativos, negativos o positivos, lo que sea? ¿Puede describirlos?

V - El presente

Acabamos de recorrer su carrera. Hablemos del presente ahora. Comencemos con su trabajo actual, con sus alumnos y la escuela.

P15) ¿Cómo son sus alumnos? (¿La relación educativa con ellos es difícil o fácil?)

¿Cuál es su nivel de rendimiento académico? ¿Su situación socioeconómica? ¿Su origen étnico?)

PQ16) ¿Cómo describiría el clima de trabajo en su escuela?

P17) ¿Cómo es su relación con otros profesores, personal no docente, gestión de la escuela?

P18) ¿Cuáles son los principales problemas en su escuela que le preocupan como maestro? ¿Con los estudiantes? ¿Con el equipo de la escuela? ¿Sus condiciones de trabajo?

VI - El futuro

P19) Usted sabe que el trabajo puede significar cosas diferentes para las personas. ¿Qué lugar ocupa su trabajo en su vida? ¿Qué significa? ¿Qué representa para usted?

P20) Sabemos hoy que las personas cambian de trabajo con más frecuencia que antes. Por ejemplo, ¿alguna vez ha

considerado esta posibilidad, abandonar la enseñanza?

P21) Si tuviera la oportunidad, en el próximo año, ¿cambiaría su situación laboral actual?

Por ejemplo, ¿cambiaría la escuela, el nivel o incluso el trabajo? (Si la persona responde que sí, ¿qué ha hecho para hacer este cambio?

P22) En cinco años, en diez años, ¿todavía se ve en la enseñanza? ¿Cuáles son sus proyectos profesionales?

Adaptado de: Los saberes profesionales en la base del trabajo docente: una perspectiva social e interaccionista; CRSH- Programas de saberes; dirigido por Maurice Tardif (Universidad de Montreal).

Anexo 9. Protocolo de entrevista 2

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DOCTORADO EN EDUCACIÓN LOS SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

ENTREVISTA 2

Objetivos de la entrevista:

- 1) Caracterizar los saberes de los profesores principiantes de ciencias naturales, que surgen durante la inserción profesional, en la ciudad de Medellín.
- 2) Identificar los saberes experienciales del profesor principiante a través de la narración de sus primeros años de ejercicio docente.
- 3) Describir con precisión sus condiciones de trabajo actuales y su experiencia profesional en la etapa de inserción profesional.
- 4) Reconocer cómo diseñan, evalúan y utilizan los profesores principiantes, el conocimiento de su formación dentro de este proceso de aprendizaje de la profesión.

Después de los saludos y agradecimientos, la investigadora recuerda el propósito de la reunión: una entrevista sobre la construcción de los saberes profesionales y sus relaciones. Se hará un recordatorio de la entrevista 1 buscando actualizar o complementar información. Luego se realizarán las preguntas sobre los saberes profesionales y sobre la dimensión reflexiva como base de la enseñanza y el cambio.

Lo (a) invito nuevamente, a expresarse libremente sobre los temas y preguntas que surgirán durante la entrevista. También, le recuerdo el anonimato y la confidencialidad de sus comentarios, acorde a lo establecido en el consentimiento firmado. Le recuerdo que la entrevista será grabada y luego de ser transcrita, será enviada para la revisión del participante.

Tendremos una guía de entrevista en la que me verá escribir si es necesario. Me ayudará a asegurarme de tener las respuestas a las preguntas.

Parte 1) Un recordatorio de la trayectoria y la situación actual con respecto a la entrevista 1.

Se debe buscar que la persona hable acerca de los eventos importantes y los cambios (si corresponde) que haya experimentado o conocido desde la entrevista 1.

P1. Acabamos de hablar sobre los eventos que ha experimentado en los últimos meses. Desde su punto de vista, ¿cómo cambió su situación con respecto a algunos aspectos de su trabajo en la Entrevista 1?

P2. Por ejemplo, en sus relaciones con los estudiantes, con el clima de trabajo en su escuela, con otros maestros, personal no docente, administración, padres, etc. ¿La relación con ellos hoy es más difícil o más fácil? ¿En relación con otros aspectos, eventos o cambios en su vida profesional que le parezcan importantes o significativos?

Parte 2) Preguntas sobre los saberes profesionales docentes

Queremos comprender mejor cómo los nuevos maestros, como usted, descubren su profesión, la hacen suya y de qué manera. Hemos hablado sobre lo que ha experimentado en los últimos meses.

P3. Me gustaría hacerle la siguiente pregunta: ¿hay cosas importantes que haya aprendido en los últimos meses, ya sea profesional o personalmente, pero por supuesto relacionadas con su trabajo? ¿Con la enseñanza?

P4. Por cierto, si mañana estoy llamado a reemplazarlo(a), ¿qué debería saber?, ¿cómo debería actuar? ¿qué consejos me daría para que pueda hacer frente fácilmente a las tareas que tendría que realizar?

P5. Usted enseña en la escuela primaria y/o secundaria, sin embargo, en la escuela _____, un maestro como usted necesariamente enseña varias materias, ¿qué asignaturas enseña, diferentes a ciencias naturales?

P6. Me gustaría saber, ¿cómo evalúa su dominio de estos temas?

Por ejemplo, ¿tiene la sensación de conocer bien y dominar todas estas asignaturas?

¿Se siente mejor en ciertos temas, si es así, cuáles? ¿Hay asignaturas que le gustaría enseñar menos y si, por qué? ¿Cree que hay una cierta jerarquía entre esas diferentes materias? Por ejemplo, ¿algunas de ellas le parecen más importantes que otras materias en las que insiste más con sus alumnos?

El entrevistador debe ser hábil para hacer que el entrevistado hable sobre los conocimientos necesarios para hacer el trabajo (conocimiento de la asignatura, conocimiento de gestión de clase, conocimiento pedagógico de la asignatura, pero también, conocimiento sobre los alumnos, sobre la organización de la escuela, modos de funcionamiento en clase y en la escuela, etc.).

P7. En su trabajo, ¿hay situaciones que lo desafíen, lo hagan pensar? ¿Cuáles? ¿Puede describir una en particular? ¿Por qué le hizo pensar? ¿Lo guió para ver o hacer las cosas de manera diferente, y si es así, cómo? Por ejemplo, ¿hay una situación de clase que lo haya llevado a realizar cambios en sus rutinas?

Nota: Esta pregunta está inspirada en la investigación sobre reflexividad realizada por varios investigadores y también por algunos de nuestros colegas, incluyendo a Chaubet y Daniel, así como a Borges, quienes se enfocan en la reflexión y en la reflexión crítica a partir de trabajos de Dewey entre otros.

VI – El futuro

P19) Usted sabe que el trabajo puede significar cosas diferentes para las personas. ¿Qué lugar ocupa su trabajo en su vida? ¿Qué significa? ¿Qué representa para usted?

P20) Sabemos hoy que las personas cambian de trabajo con más frecuencia que antes. Por ejemplo, ¿alguna vez ha considerado esta posibilidad, abandonar la enseñanza?

P21) Si tuviera la oportunidad, en el próximo año, ¿cambiaría su situación laboral actual?

Por ejemplo, ¿cambiaría la escuela, el nivel o incluso el trabajo? (Si la persona responde que sí, ¿qué ha hecho para hacer este cambio?)

P22) En cinco años, en diez años, ¿todavía se ve en la enseñanza? ¿Cuáles son sus proyectos profesionales?

Adaptado de: Los saberes profesionales en la base del trabajo docente: una perspectiva social e interaccionista; CRSH- Programas de saberes; dirigido por Maurice Tardif (Universidad de Montreal).

Anexo 10. Protocolo de entrevista 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA – DOCTORADO EN EDUCACIÓN LOS SABERES DEL DOCENTE DE CIENCIAS NATURALES EN EL PROCESO DE INSERCIÓN PROFESIONAL

ENTREVISTA 3

Objetivos de la entrevista:

- 1) Caracterizar los saberes de los profesores principiantes de ciencias naturales, que surgen durante la inserción profesional, en la ciudad de Medellín.
- 2) Identificar los saberes experienciales del profesor principiante a través de la narración de sus primeros años de ejercicio docente.
- 3) Reconocer cómo diseñan, evalúan y utilizan los profesores principiantes, el conocimiento de su formación dentro de este proceso de aprendizaje de la profesión.

Después de los saludos y agradecimientos, la investigadora recuerda el propósito de la reunión: una entrevista sobre la construcción de los saberes profesionales en la inserción profesional docente. Se hará un recordatorio de la entrevista 1 y 2 buscando actualizar o complementar información. Luego se realizarán las preguntas sobre los saberes profesionales (Tardif, 2004) en la inserción profesional docente.

Lo (a) invito nuevamente, a expresarse libremente sobre los temas y preguntas que surgirán durante la entrevista. También, le recuerdo el anonimato y la confidencialidad de sus comentarios, acorde a lo establecido en el consentimiento firmado. Le recuerdo que la entrevista será grabada y luego de ser transcrita, será enviada para la revisión del participante.

Tendremos una guía de entrevista en la que me verá escribir si es necesario. Me ayudará a asegurarme de tener las respuestas a las preguntas.

Parte 1) Saberes profesionales (Tardif, 2004)

2.1 Saberes personales y su experiencia familiar

P5. ¿Qué aprendizajes fueron los más destacados en el primer año de inserción profesional docente? Por ejemplo, situaciones que le enseñaron, relaciones que le permitieron aprender, formas de buscar apoyo o ayuda para resolver situaciones de aula.

P6. ¿Qué cambios significativos se dieron en su vida (persona, familiar, profesional) durante los primeros años de inserción profesional? Describa cómo fue ese paso de estudiante a profesor.

P7. ¿Cómo marcó su historia personal y familiar, la elección de la carrera y su identidad docente? Por ejemplo, tradición familiar, algún hecho escolar que marcó su elección, su vocación como profesor.

2.2. Saberes de la formación y experiencia escolar

P8. ¿Cómo fue su experiencia escolar, como niño (a) y adolescente? Recuerde algunas vivencias que pudieron aportar a la elección de la docencia (positivas y negativas).

P9. ¿Qué profesor marcó su vida y su profesión? ¿Por qué? ¿Qué profesor de ciencias naturales recuerda? ¿Cómo eran sus clases?

P10. ¿Cómo ha sido la experiencia de aprender a ser profesor? ¿Qué es lo que más le ha servido de la licenciatura? Los mayores aportes. También puede mencionar los vacíos o falencias. (La entrevista 1 aborda temas específicos de la formación inicial)

2.3 Saberes procedentes de herramientas autodidactas

P11. ¿Qué tipo de “ayudas” ha buscado para resolver dificultades en el aula y en la cotidianidad para los cuales no se siente o no se sentía preparado? Por ejemplo, libros, páginas de internet, foros, cursos, grupos de apoyo, etc.

P12. ¿Cómo podría un profesor principiante resolver dificultades asociadas a su trabajo en el área de ciencias naturales?

2.4 Saberes a partir de la experiencia

P13. ¿Cuáles han sido sus mayores desafíos y aprendizajes en su profesión en los tres primeros años (o menos) de ejercicio docente?

P14. ¿Considera que sus clases se parecen a las de algún profesor que tuvo en su proceso de formación, tanto en la escuela como en la universidad?

P15. ¿Cómo ha contribuido a su formación y a su proceso de aprender a ser maestro, las relaciones con otros colegas?

P16. ¿Cómo se ha fortalecido su desempeño como docente de aula en los últimos años o meses? ¿Qué es lo que más valora de su trabajo?

Adaptado de: Los saberes profesionales en la base del trabajo docente: una perspectiva social e interaccionista; CRSH- Programas de saberes; dirigido por Maurice Tardif (Universidad de Montreal).

Anexo 11. Memoria taller Pipocas Pedagógicas: Otra forma de narrar lo cotidiano. En evento Primer Simposio sobre Formación y Profesionalización Docente, 30 y 31 de octubre de 2019



PIPOCAS PEDAGÓGICAS: OTRA FORMA DE NARRAR LO COTIDIANO

Adriana Marcela Torres Durán ¹

Margarita Isabel Ruíz Vélez ²

Ma. Mercedes Jiménez Narváez ³

Aproximación conceptual

Con el propósito de incursionar en las narraciones cortas como técnica de escritura, que puede ayudar a los maestros en la expresión de sucesos cotidianos, se diseñó un taller en el marco del Simposio de Formación y Profesionalidad Docente. Para su diseño se tiene en cuenta la propuesta de María Teresa González Cuberes (1999), quien lo plantea como “tiempo - espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, el sentir y el hacer” (p. 21); así mismo, “como el lugar para la participación y el aprendizaje” (p. 21). También se asumió el taller como un “espacio de comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen significados y discursos” (Hernández, 2015, p. 72).

Narrar posibilita conciencia dialéctica, reflexionar e incorporar el acontecimiento, y la incorporación es hacer cuerpo con algo, tener experiencias es percibir que algo llega al cuerpo y hace cuerpo conmigo, lo que se hace cuerpo conmigo viene de afuera, y eso es la experiencia. Parafraseando a Larrosa (2009), experiencia es algo que está afuera, algo que es