

## 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](mailto:amarcela.torres@udea.edu.co)

**Maria Mercedes Jiménez Narváez** (PiEnCias/UdeA) [maria.jimenez@udea.edu.co](mailto: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





Con el auspicio de 

Lima - Perú

# **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](mailto:amarcela.torres@udea.edu.co)

Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad de Antioquia.

Grupo de investigación PEnCias

## 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. Algunos 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 los 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**

<b>País</b>	<b>Características del periodo de iniciación</b>
<b>Alemania</b>	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.
<b>España</b>	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).
<b>Francia y Luxemburgo</b>	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.
<b>Países Bajos</b>	A causa de la liberalización, los centros escolares son los responsables de proporcionar este tipo de apoyo.
<b>Eslovenia</b>	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.
<b>Suecia</b>	La fase de iniciación deja de funcionar como periodo en pruebas, aunque los centros escolares siguen teniendo la obligación de ofrecerla.
<b>Austria</b>	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.
<b>Reino Unido</b>	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>
<b>CONSENTIMIENTO DEL PROCESO PARA PARTICIPANTES</b>		
<b>Datos generales</b>		
Nombres: Adriana Marcela Torres Durán		
Grupo de Investigación PiEnCias		
Correo electrónico: <a href="mailto:amarcela.torres@udea.edu.co">amarcela.torres@udea.edu.co</a>		
Celular: 3163591998		
Asesora de tesis: María Mercedes Jiménez Narváez		
<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 su 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>		
<b>Sobre la selección de los participantes</b>		
<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>		
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.		
<b>Consideraciones éticas y de protección a la identidad</b>		
<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).
<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>CONCEPTUALIZACIÓN</b>
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 <sup>1</sup>

Margarita Isabel Ruíz Vélez <sup>2</sup>

Ma. Mercedes Jiménez Narváez <sup>3</sup>

#### *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