

**COMPARTIENDO EXPERIENCIAS, CONSTRUYENDO IDENTIDAD
PROFESIONAL DOCENTE**

Informe Final
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Presentado por
Grupo de Investigación Perspectivas de Investigación en Ciencias
-PiEnCias-

Investigadora Principal
María Mercedes Jiménez Narváez

Co-investigadoras
Natalia Ramírez Agudelo
Yesenia Quiceno Serna

Estudiante en Formación Pregrado
María Alejandra Pérez Pino

Estudiantes en Formación Posgrado
Adriana María Villegas Otálvaro
Adriana Marcela Torres Durán

Vicerrectoría de Investigación
Vicerrectoría de Docencia
Convocatoria Permanencia con Equidad – 2016
Noviembre 2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO 1. SER PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES: CONTRASTE QUE OFRECE LA FORMACIÓN INICIAL FRENTE AL EJERCICIO PROFESIONAL	9
Planteamiento del problema y justificación.....	10
OBJETIVOS.....	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos	15
CAPÍTULO 2. HORIZONTE TEÓRICO: FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDAD PROFESIONAL	16
Formación de profesores de ciencias naturales	18
Identidad profesional docente.....	19
Saberes profesionales docentes	23
Trabajo colaborativo entre maestros.....	25
CAPÍTULO 3. HORIZONTE METODOLÓGICO: DISPOSITIVOS PARA LA INTERACCIÓN ENTRE PARES.....	27
Fases del proyecto	28
Contexto y participantes	29
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	29
Diseño del proceso de intervención.....	31
Análisis de la información	37
Análisis cualitativo de los datos	38
CAPÍTULO 4. MIRADAS QUE CONVERGEN: LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES VISTA DESDE LA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES Y EGRESADOS	40
Caracterización del grupo de participantes.....	41
Construcción de la identidad profesional docente.....	42
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	71
REFERENTES	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sesión 2. ¿Qué recuerdas de tus maestros de escuela?. 29 de abril.	9
Figura 2. Sesión 5. Categorización cuestiones identitarias. 29 de julio.	16
Figura 3. Sesión 7. Construcción conjunta rasgos de la identidad. 26 de agosto.	27
Figura 4. Categorías de análisis con relación a los componentes de la identidad profesional docente. Elaboración propia.	38
Figura 5. Sesión 6. ¿Cómo me veo en 5, 10 y 20 años?. 12 de agosto.	40
Figura 6. Sesión 1. ¿Qué representa la profesión docente?. 01 de abril.	43
Figura 7. Sesión 1. ¿Qué representa la profesión docente?. 01 de abril.	44
Figura 8. Sesión 4. Cuando mencioné que iba a ser profesor (a), me dijeron... 03 de junio.	48
Figura 9. Sesión 5. Asuntos positivos y negativos de lo que me dijeron que iba a ser profesora. 29 de julio.	51
Figura 10. Sesión 6. Análisis de casos. 12 de agosto.	57
Figura 11. Sesión 6. Análisis de casos. 12 de agosto.	60
Figura 12. Sesión 3. Construcción línea del tiempo profesión docente. 29 de abril.	62
Figura 13. Sesión 1. Discusión de actividades. 01 de abril.	66
Figura 14. Sesión 7. Relación teórica con cada uno de los momentos del proyecto. 26 de agosto.	67
Figura 15. Sesión 7. Consideraciones de cierre. 26 de agosto.	69
Figura 16. Sesión 7. Conversatorio rasgos de la identidad. 26 de agosto.	71

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Saberes profesionales y fuentes de donde se nutren. Tomado de: Tardif (2004), p.48.	24
Tabla 2. Síntesis de las sesiones con los participantes. Elaboración propia.....	32
Tabla 3. Registro fotográfico de algunas sesiones.	33
Tabla 4. Caracterización del Grupo de Egresados.....	41
Tabla 5. Caracterización del Grupo de Estudiantes.....	42

INTRODUCCIÓN

Pensar aspectos problemáticos o que generen tensión en la educación superior, como es el asunto de la permanencia estudiantil, supone un reto importante para todo programa académico y en especial para los programas de licenciatura.

La docencia entre muchas otras profesiones, ha sido caracterizada como una elección profesional de alto sacrificio personal y emocional que poco se compensa con la remuneración económica y en muchos casos, ni siquiera con el reconocimiento social. Bajo estos antecedentes, semestre a semestre muchos jóvenes ingresan a carreras de licenciatura, algunos de ellos con la esperanza de obtener promedios altos y buscar otras opciones de formación que se acerquen más a sus aspiraciones profesionales.

Sin duda, enfrentar la formación inicial en un programa de Licenciatura amerita la toma de decisiones; desistir o continuar en ella implica aceptar o no su legado y actuar en consecuencia. Para el caso particular de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia, las estadísticas revelan un margen de deserción alto, situación que se hace común en otros programas de formación de profesores. Cabe resaltar que en el camino de convertirse en profesores, muchos de aquellos que tampoco se vieron y sintieron como profesores al inicio, decidan quedarse y lo más importante, comprometerse con la profesión.

Bajo este panorama, nos preguntamos acerca de ¿cómo aprovechar estos grupos de maestros en formación inicial y en formación continua, para que compartan sus saberes?, y de esta forma, ¿cómo ayudar en el reconocimiento de los saberes profesionales de los egresados y cómo éstos pueden aportar en la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación?, cuestionamientos que implicaron la identificación de los elementos o rasgos de la formación inicial que tienen relación con la construcción de la identidad profesional docente y el reconocimiento de los saberes experienciales de los egresados para la reflexión de su propia práctica y su potencialidad para la formación inicial.

Con estos propósitos, esta propuesta de investigación centró su atención en la búsqueda de estrategias para lograr que los saberes profesionales de los maestros en ejercicio retornen, dinamicen y permitan avanzar en las reflexiones académicas y

curriculares que requieren los programas de formación inicial, para posteriormente valorar la estrategia de trabajo colaborativo entre pares y su contribución al desarrollo profesional docente.

Conocedores de la crisis identitaria que afrontan la mayoría de los profesores en el ingreso a la práctica docente a causa de la confrontación entre las expectativas iniciales versus las condiciones reales del ejercicio profesional (Bolívar, 2006), tomar las experiencias de vida de los egresados, las problemáticas enfrentadas en el tránsito de estudiantes a profesionales (Vonk, 1995) y las formas en como las han ido superando, se constituyeron en alicientes que ayudaron a disipar la ansiedad y la tensión frente a la elección profesional.

Es así como la constitución de la identidad profesional de los profesores en formación de ciencias naturales, representó un tópico importante a abordarse en el marco de esta investigación. La exploración de la literatura, evidenció un campo de estudio que se ha ido consolidado en las últimas décadas (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004), y que ha generado aportes valiosos a la cualificación de los programas de formación inicial.

Explorar estas relaciones, nos llevó a optar por un estudio de tipo cualitativo apoyado en la técnica de grupos de discusión (Barbour, 2013), donde se dio relevancia a las voces de estudiantes en formación y egresados –del mismo programa de formación inicial– durante siete talleres presenciales, con la intención de comprender las dificultades que enfrentan los profesores y futuros maestros en el ejercicio profesional y reconocer de forma conjunta, estrategias que posibiliten afrontar las demandas de la profesión.

Desde el inicio de la investigación se utilizó como referente teórico la propuesta de Antonio Bolívar (2006) en lo que tiene que ver con la identidad profesional docente, entendida ésta como la interrelación de aspectos personales y profesionales que resultan en una forma particular de entender y asumir la enseñanza y la manera de comprometerse con ella.

Para dar cuenta de cada uno de los momentos que fueron esenciales para el desarrollo de esta investigación, se ha estructurado el presente escrito en cinco capítulos:

El primero denominado “Ser profesores de ciencias naturales: contraste que ofrece la formación inicial frente al ejercicio profesional”, describe la necesidad que como grupo de investigación se ha identificado alrededor de la permanencia estudiantil en la

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y las potencialidades que puede tener la construcción de escenarios de diálogo entre estudiantes de formación inicial y egresados en aras de tejer lazos de colaboración que ayuden a minimizar el impacto de la práctica profesional en la deserción e insatisfacción profesional

En un segundo capítulo titulado “Horizonte teórico: formación docente e identidad profesional” se presentan los sustentos teóricos de los temas centrales que sirvieron de base para el abordaje del objeto de investigación. Aquí se describen y discuten las relaciones entre la formación de profesores de ciencias naturales, la identidad profesional docente, los saberes profesionales y el trabajo colaborativo.

El tercer capítulo de este trabajo “Horizonte metodológico: dispositivos para la interacción entre pares” esboza el paso a paso de las etapas de la investigación, enfatizando en el dispositivo de formación presencial y los mecanismos de participación entre estudiantes en formación y egresados. También se presenta en este apartado las técnicas de recolección de información y las categorías de análisis que orientan el abordaje del problema de investigación.

En el cuarto capítulo “Miradas que convergen: la identidad profesional de profesores de ciencias vista desde estudiantes y egresados” se presenta en primera instancia una caracterización de los dos grupos de participantes: estudiantes de formación inicial y egresados de la misma licenciatura. Seguidamente, se realiza un análisis del proceso de construcción de la identidad profesional en la formación inicial y en servicio de los participantes a la luz de los componentes de la identidad propuestos por Bolívar (2006). Se incluye al final de este capítulo un análisis del dispositivo de formación y los aportes en la vida personal y profesional de los maestros, así como algunas reflexiones sobre el trabajo colaborativo entre pares en el desarrollo profesional docente.

El quinto capítulo, presenta las conclusiones de la investigación y sus aportes al campo de la formación de profesores de ciencias y en la proyección que puede tener para el mejoramiento del índice de permanencia estudiantil; igualmente recoge algunas recomendaciones para el programa de formación en cuestión y algunas acciones a seguir.

De modo general, este estudio da cuenta de la importancia de los contextos de inserción en la (re)constitución de la identidad docente y en el compromiso que los

profesores asumen con la enseñanza de las ciencias y la docencia como profesión. Muestra cómo los saberes profesionales son construidos durante el *continuum* de la formación docente, y cómo éstos son los pilares sobre los cuales los profesores principiantes de ciencias modelan su autoimagen, la satisfacción que obtienen en el desarrollo de su trabajo, además de la actitud que estos toman frente a los cambios que presentan las dinámicas sociales y de las instituciones donde se insertan.

Se puede concluir entonces, que la identidad profesional docente se construye constantemente durante la etapa de inserción; al no existir aún en los jóvenes profesores rutinas de clase “arraigadas”, la forma de asumirse en su práctica responde a la confrontación de los imaginarios construidos durante el *continuum* de la formación profesional. Bajo esta idea, reconocer y comprender la identidad de los profesores, permite a los actores involucrados en su formación, interpretar mejor los procesos psíquicos que el profesor principiante sufre a nivel personal en interacción con la labor profesional, y proponer estrategias que le ayuden a afrontar de forma satisfactoria los problemas y preocupaciones que rodean esta etapa.



Figura 1. Sesión 2. ¿Qué recuerdas de tus maestros de escuela?. 29 de abril.

**CAPÍTULO 1. SER PROFESORES DE
CIENCIAS NATURALES: CONTRASTE QUE
OFRECE LA FORMACIÓN INICIAL FRENTE
AL EJERCICIO PROFESIONAL**

Planteamiento del problema y justificación

La propuesta de investigación que se presenta para la Convocatoria “Permanencia con Equidad” sienta su interés en la búsqueda de estrategias para lograr que los saberes profesionales de los maestros en ejercicio se retornen, dinamicen y permitan avanzar en las reflexiones académicas y curriculares que requiere el programa de formación inicial del cual egresaron.

Este proyecto se dirige específicamente para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, programa que cuenta con acreditación de alta calidad 2015 (6 años) por el Ministerio de Educación Nacional, y es reconocido a nivel local y nacional por la formación de maestros de esta área. No obstante, el programa también tiene debilidades, especialmente en la permanencia de sus estudiantes; los resultados de autoevaluación (2013) y los datos institucionales¹, muestran que en los últimos 7 años, la deserción de estudiantes es alta, por ejemplo según el SPADIES para el 2014, fue de 65.12%, calculado por cohorte (10º semestre). Algunos de los motivos que expresan los estudiantes al cancelar semestre son: la dificultad de armonizar los horarios académicos con los laborales y, la desorientación vocacional y profesional.

En la inducción a nuevos estudiantes también se evidencia que por lo menos el 50% de los admitidos han elegido el programa académico por segunda opción, entre las razones que tienen para escogerlo expresan: por el componente ambiental, porque les gustan la naturaleza o porque era lo más cercano a otras carreras (Medicina, Biología, etc.) donde aspiran pasarse en un par de semestres pues lo importante para ellos es haber ingresado a la Universidad de Antioquia.

En el Programa no se tienen estudios que muestren el seguimiento de cómo estas situaciones influyen tanto en la deserción como en la permanencia de los estudiantes o cuáles son las razones para que aquellos que ingresan por segunda opción permanezcan; si bien tenemos algunas expresiones verbales de egresados que sugieren que la decisión de quedarse y reafirmarse en la profesión fueron las conversaciones y acompañamiento de algunos profesores del programa o por el componente de didáctica y de las prácticas

¹ En todo el texto se hará referencia al Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

pedagógicas, sin embargo, de todas maneras no se tienen mayores datos que permitan fortalecer precisamente esos elementos de la Licenciatura, para lograr mayor estabilidad y motivación en los futuros maestros de esta área de conocimiento.

De igual forma es preocupante que en algunos casos solamente al llegar al 8° semestre e iniciar las prácticas pedagógicas, los estudiantes comprendan cuál es su perfil profesional. Un porcentaje importante de los estudiantes viven la práctica y reafirman su interés en ser profesores, pero en otros, terminan a la fuerza la licenciatura y de antemano se sabe que serán individuos descontentos con su profesión; en ciertos casos, esta confrontación con la realidad es tan fuerte que deciden no continuar, a pesar de llevar casi 5 años en la universidad. Aunque la Licenciatura está en proceso de transformación curricular y en la nueva versión se incluirán prácticas tempranas desde el tercer semestre, de todas formas, los estudiantes que ya están transitando por ella no tendrán las mismas oportunidades de acercamiento a la realidad que seguramente les ofrecerán estas prácticas.

Desde el 2011 en el Programa, se han realizado algunos acercamientos a la temática de inserción profesional docente, que incluye el seguimiento a los egresados (Jiménez, Mejía y Montoya, 2011; Jiménez, 2013), la indagación por sus problemáticas como profesores principiantes (Ramírez, 2016) y se ha generado un dispositivo de acompañamiento a los mismos (Cividini, Jiménez, Mejía & Morales, 2016). Estos estudios de carácter institucional y también postgradual, han mostrado entre otros resultados que, aunque algunos de los egresados del Programa ingresaron a la Licenciatura por segunda opción, en la actualidad se reconocen como maestros comprometidos con su papel y entusiastas con su profesión. De igual forma, se ha identificado que la formación inicial aporta elementos que influyen en la constitución de la identidad de los maestros en formación (Quiceno, 2016), pero al parecer éstos todavía no han sido objeto de reflexión consciente dentro de la formación inicial, dejando a la suerte el tránsito de la vida estudiantil hacia la vida profesional.

Estas experiencias de formación e investigación también han recogido expresiones de los egresados que muestran su interés por retornar a la Universidad no sólo para continuar sus estudios postgraduales, sino para buscar espacios donde puedan dialogar, compartir su experiencia y aportar elementos de las realidades escolares y profesionales que viven. A su vez, los estudiantes del Programa reclaman espacios para conocer de primera

mano qué hace, quiénes son, cuál es su proyección como futuros maestros en formación. De ahí que se propone como preguntas de investigación en esta propuesta:

¿Cómo aprovechar estos grupos de maestros en formación inicial y en formación continua, para que compartan sus saberes?, ¿cómo ayudar en el reconocimiento de los saberes profesionales de los egresados y cómo éstos pueden aportar en la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación?, si la universidad está comprometida con la formación inicial y continua de maestros, no es acaso esta una opción para acercarnos al principio de corresponsabilidad (Duarte, Gálvez & Ríos, 2010), que debería existir entre las instituciones educativas y los egresados de las mismas?.

Entre los imaginarios que tiene la sociedad y también se ha instalado en el mismo gremio magisterial, es que la docencia es una profesión solitaria, individualista, pues cada profesor trabaja como en una isla cuando entra a su aula, se promueve poco trabajo de grupo, los secretos y reservas del conocimiento son constantes tal vez por creerse poseedor del mismo. Sin embargo, esto no puede seguir reforzándose. En el mundo actual se requiere del trabajo mancomunado de todos si se espera cambiar las dinámicas y formas de interacción que tiene el ser humano con el ambiente, con los otros y consigo mismo. Y más si se tiene en cuenta la gran responsabilidad que se le delega a los profesores del área de ciencias naturales y educación ambiental en tanto deben formar estudiantes que puedan seguir carreras científicas y además, la formación de ciudadanos críticos y responsables; el trabajo en equipo para la construcción de conocimiento es una prioridad. Pero ¿cómo lo puede hacer un maestro en formación si ha aprendido por observación e imitación que todo lo tiene que resolver solo en su profesión?, ¿cómo movilizar estas representaciones desde la formación inicial para que lo pueda vivir de manera diferente en su ejercicio profesional?.

El trabajo colaborativo entre maestros es una necesidad urgente para “favorecer la implicación de otros colegas en el tratamiento de los problemas que plantea el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias” (Maiztegui, González, Tricárico, Salinas, Pessoa & Gil, 2000), y aunque estos autores hablan sobre todo de la conformación de equipos docentes a manera de pequeños grupos de investigación, es claro que estas estrategias de colaboración y construcción colegiada de conocimiento es una prioridad para la formación docente y el desarrollo profesional en general.

Por todo lo anterior, esta investigación buscó vías para establecer más puentes entre las diferentes etapas de la carrera docente: formación básica y socialización profesional, inducción profesional y socialización en la práctica, y etapa de perfeccionamiento (Imbernón, 2007). El tránsito entre la formación inicial y los primeros años de ejercicio docente, conocida como etapa de inducción o inserción profesional docente, es un momento de la carrera docente que ayuda en la constitución y la re-constitución de la identidad profesional. La formación inicial es un momento para la construcción paulatina de la identidad docente, la adquisición de una base de conocimientos y habilidades necesarias para ejercer la docencia; y, el carácter situado, colaborativo y mediado de este proceso (Putnam & Borko, 2000; citado en Johnson, 2014). Una vez termina la formación inicial y sale al mundo laboral, el estudiante pasa a ser un profesional que se enfrenta a una etapa de confrontación acelerada entre los deseos y realidades que se le presentan; Tardif (2004) menciona que precisamente éste es un momento no solo de aprender a enseñar sino a vivir en una escuela, por tanto, las exigencias que se le hacen a este nuevo maestro son altas a pesar de que sienta ese “choque con la realidad” (Veenman, 1984).

De ahí que esta propuesta busque el diálogo, la interacción y la retribución de los saberes profesionales, especialmente del saber experiencial (Tardif, 2004) de los egresados en la formación inicial, como un primer ejercicio que posibilite reflexiones y acciones no solo para los participantes directos de la estrategia, sino que pueda aportar elementos académicos para las transformaciones que se esperan en los programas de formación inicial y continua de maestros de esta área.

La temática de esta investigación se sustenta además en la revisión de literatura, que muestra una diversidad de estudios adelantados sobre el tema de identidad profesional docente (Cattonar, 2006; Domingo & Barrero, 2012; Delorenzi, Boubée & Nuñez, 2012) y sobre inserción profesional (Ávalos, Carlson, y Aylwin, 2004 y Ávalos, 2009), y dan cuenta de la preocupación existente de las comunidades académicas por el sentimiento del maestro sobre sí mismo y su profesión. Escritos como el presentado por Vaillant (2007), ponen en evidencia cómo los cambios sociales generan problemas en la identidad profesional de los profesores, al contrastar sus expectativas personales acerca de la profesión y las realidades que caracterizan el trabajo docente en el aula de clase.

Dado que hasta el momento solo se cuenta con algunos trabajos que incluyen de manera implícita y explícita los componentes de la identidad profesional que los estudiantes construyen durante la Licenciatura, y contando con la disposición que tienen los egresados por retornar a la Universidad, así como la necesidad de aportar en la construcción del perfil profesional de los estudiantes, se genera y se justifica esta propuesta de investigación.

Este estudio busca entonces aportar reflexiones y acciones no solo para los participantes directos de la estrategia, sino también brindar elementos académicos para las transformaciones que se esperan en los programas de formación inicial y continua de maestros de esta área.

OBJETIVOS

Objetivo General

Analizar cómo una estrategia de trabajo colaborativo entre egresados y maestros en formación inicial de Ciencias Naturales aporta en la construcción de su identidad profesional docente.

Objetivos Específicos

1. Identificar los elementos o rasgos de la formación inicial que tienen relación con la construcción de la identidad profesional docente.
2. Reconocer los saberes experienciales de los egresados para la reflexión de su propia práctica y su potencialidad para la formación inicial.
3. Valorar la estrategia de trabajo colaborativo entre pares y su contribución al desarrollo profesional docente.



Figura 2. Sesión 5. Categorización cuestiones identitarias. 29 de julio.

CAPÍTULO 2. HORIZONTE TEÓRICO: FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDAD PROFESIONAL

Esta propuesta parte de las premisas que orientan la Línea de Investigación sobre formación de profesores de ciencias del Grupo PiEnCias, y que se nutre de la Línea de investigación del *Conocimiento Profesional del Profesor* como se conoce internacionalmente. A partir de allí, se concibe al profesor como un sujeto: reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera sus propias rutinas de desarrollo profesional; que sus pensamientos influyen sustancialmente en su conducta y median sus acciones en el aula; y que su reflexión y su pensamiento tiene dimensiones explícitas e implícitas (Perafán, 2004); y especialmente, lo consideramos, como un profesor que está en un proceso de *aprender a enseñar*.

De igual forma concebimos que la formación docente es un proceso de aprendizaje que realiza todo profesor y, por tanto, responde a un *continuum* (Imbernón, 2007). Y aunque en nuestro país el término “carrera” docente está más asociado a un régimen laboral y legal, se comparte la propuesta de Tardif (2004), que habla de la carrera como la “trayectoria de los individuos a través de la realidad social y organizativa de las ocupaciones, con independencia de su grado de estabilidad y de su identidad” (p. 59), y ésta implica un doble fenómeno: la institucionalización de la carrera y la representación subjetiva entre los actores. La carrera es entonces, “una secuencia de fases de integración en un trabajo y de socialización en la subcultura que la caracteriza”, y por tanto es, “fruto de las transacciones continuas entre las interacciones de los individuos y las ocupaciones; esas transacciones son recurrentes, o sea, modifican la trayectoria de las personas, así como las ocupaciones que ellas asumen” (p. 60).

En este sentido, en el proyecto, se abordaron dos momentos de la carrera docente: la formación inicial y la inserción profesional docente, por considerar que ambas se enlazan y sirven de insumo para reflexionar sobre el presente y futuro de un programa de formación específico como lo es la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

A continuación, se presentarán los ejes temáticos que se desarrollaron en el transcurso del proyecto: la formación de profesores de ciencias naturales; la identidad profesional; los saberes experienciales y el trabajo colaborativo.

Formación de profesores de ciencias naturales

En los últimos años, ha aumentado la preocupación por los programas y la formación que reciben los maestros de ciencias, convirtiéndose en un tema prioritario de investigación. Debido a la evolución de los paradigmas técnicos donde se consideraba al profesor como alguien que solamente aplicaba y transmitía conocimientos en el aula de clase a un nuevo paradigma donde el profesor ya es considerado como un sujeto reflexivo que no solamente posee un saber, sino que toma decisiones, emite juicios y tiene un desarrollo profesional (Mellado & González, 2000).

Cabe mencionar que los maestros de ciencias naturales poseen un conocimiento profesional complejo e implícito, donde se integran saberes que son diferentes epistemológicamente y que además van evolucionando continuamente desde su formación hasta su desarrollo profesional (Mellado & González, 2000).

Y este conocimiento de los profesores, por ejemplo, el del saber científico o específico en el que se forma va configurándose en la medida que precisamente tiene un acercamiento a la estructura sustantiva y sintáctica de la misma,

[...] El conocimiento científico de los profesores de ciencias se organiza de forma diferente que el de los científicos, ya que la estructura inicial de conocimiento del contenido científico de los profesores se va formando en sus experiencias de aprendizaje, pero se modifica en el proceso de enseñarlo influido por la visión de cómo los estudiantes aprenden ciencias (Mellado & González, 2000, p. 3).

En este sentido, diversas investigaciones señalan la importancia de la forma en cómo se imparten los cursos del saber específico en los centros de formación de maestros (Gil, 1993). Lo que se busca es que estos conocimientos del saber específico sean desde la formación inicial significativos y útiles para el docente, por ende, se propone que estos contenidos “deben impartirse en los programas de formación inicial relacionados con la didáctica de las ciencias y no de una forma fragmentada” (Gess-Newsome & Lederman, 1993 citados en Mellado & González, 2000, p. 3).

De esta forma, y como lo plantean Mellado y González (2000) los maestros en formación deberán conocer algunos aspectos de la didáctica de las ciencias tales como:

[...] Teorías del aprendizaje de las ciencias, ideas de los estudiantes de distintas edades sobre cada tópico específico, características de los alumnos (...), estrategias de enseñanza de las ciencias (...), resolución de problemas, trabajos prácticos de ciencias y laboratorio escolar, conocimiento del currículo escolar específico, organización del aula de ciencias (...), los recursos en la clase de ciencias (...), la evaluación de las ciencias (p. 4).

Ya que estos aspectos permiten que el maestro se forme no solo en su saber específico sino didáctico y conecta ambos para llevarlos al aula de clase. Pero en la formación inicial los estudiantes –futuros maestros– no sólo están integrando estos saberes, sino que además traen consigo los recuerdos y experiencias de su época escolar anterior, sus referentes familiares y del contexto donde han vivido. Por ello, las investigaciones han mostrado que estudiar el conocimiento profesional de un profesor no es un asunto fácil; las investigaciones se vienen realizando desde la década de los 70 y con Shulman en 1986 se concretó como una temática de interés para la investigación, la formación pedagógica, didáctica y curricular (Shulman, 1986; Marcelo, 1992; Fenstermacher, 1994; Gess-Newsome, 1999; Bolívar, 2005; Perafán, 2004; Porlán & Rivero, 1998; Imbernón, 2007, entre otros).

Si bien entonces es necesario que la formación inicial de los maestros de ciencias sea predominantemente científica se necesita además la adquisición de contenidos pedagógicos y didácticos (Imbernón, 2010) que permitan al docente dar respuesta a los objetivos de enseñanza de las ciencias y, por ende, a su quehacer en el aula de clase.

Identidad profesional docente

Tratando de construir una línea de tiempo que permita establecer el desarrollo de las investigaciones y reflexiones que tienen como objeto de análisis la identidad profesional del profesor, el trabajo de Delorenzi, Boubée y Núñez (2012), muestra que es justamente a partir de los años 90 que esta preocupación comienza a perfilarse como un tópico que merece ser investigado en diversos contextos. En consonancia, Beijaard, Meijer y Verloop (2004) señalan en su investigación que, en los últimos veinte años, el concepto de identidad docente se ha convertido en un área de investigación en constante “evolución”,

posicionando el asunto de la identidad de los profesores como un tema importante en las agendas de investigación contemporáneas.

Estudios adelantados sobre el tema (Cattonar, 2006; Flores, 2008; Pontes, Ariza & Del Rey, 2010; Domingo & Barrero, 2012; Delorenzi, et al., 2012; Ávalos, Carlson, & Aylwin, 2004 y Ávalos 2009), dan cuenta de la preocupación existente de las comunidades académicas por el sentimiento del maestro sobre sí mismo y su profesión. Escritos como el presentado por Vaillant (2007), ponen en evidencia cómo los cambios sociales generan problemas en la identidad profesional de los profesores, al contrastar sus expectativas personales acerca de la profesión y las realidades que caracterizan el trabajo docente en el aula de clase.

En consonancia con las ideas anteriores, algunos autores (Cattonar, 2006; Vaillant, 2007 y Ávalos, 2009) añaden que la constitución de la identidad profesional obedece a un proceso de naturaleza biográfica y relacional que depende en gran medida de la identidad propia y de aquella que fundamenta la sociedad sobre sí mismo como profesional.

Además de un conjunto de saberes teóricos y experienciales, Tardif (2004) considera que,

...también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales, la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva u objetivamente el hecho de realizar una carrera en la enseñanza (p. 79).

En este punto, la historia personal de los maestros aparece como factor determinante en la constitución de la identidad profesional, ya que las experiencias que vive a lo largo de su vida y del pregrado van contribuyendo a su formación de ahí que múltiples investigaciones (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Domingo & Pérez, 2005; Bolívar, Fernández & Molina, 2005; Ojeda, 2008; Johnson, 2010; Bolívar & Bolívar, 2012) adopten una metodología biográfico – narrativa a la hora de indagar por la identidad profesional docente.

Con referencia a las investigaciones que dan cuenta de la identidad profesional particular del profesor formado en Ciencias Naturales o que enseña Ciencias Naturales, se registran algunos trabajos en este campo en Estados Unidos (Volkman & Anderson, 1998; Gilmore, Hurst & Maher, 2009; Siry & Lara, 2011 y Webb, 2012), España (Domingo & Pérez, 2005), Argentina (Delorenzi et al., 2012) y Colombia (Aristizábal & García, 2012).

En estos estudios emergen algunos factores como son: motivación por la carrera, concepción de ciencia, visiones epistemológicas sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, grado de dominio del saber disciplinar y finalidad de la educación científica –entre otros asuntos–, modelan la identidad que construyen los futuros profesores de ciencias naturales. Estos factores entran a formar parte de su identidad, en la medida en que su construcción proviene de los procesos de socialización –ya sea en la formación escolar y/o en la formación inicial– y de las vivencias que hacen parte de la biografía personal de los maestros. En este sentido, la identidad profesional “se constituye en un factor importante para la comprensión de la vida profesional del profesor” (Beauchamp, 2009 citado en Galaz, 2011, p.90), ya que el concepto que este construye de su profesión es una base para proyectar su desarrollo y compromiso con el constante cambio educativo (Galaz, 2011).

Antonio Bolívar (2006) menciona siete componentes de la identidad profesional docente, los cuales determinan la trayectoria profesional de cada profesor: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción con la profesión, relaciones sociales en el centro de trabajo, actitud ante el cambio, competencias profesionales, expectativas futuras en la profesión.

Autoimagen: Se concibe como el modo en que el docente se define a sí mismo, a partir de la experiencia personal y de las características que toma de sus otros colegas en el proceso de socialización. En este sentido, la visión que tiene de sí mismo es una apreciación que parte de la percepción de los demás o lo que denominan Day (2006) y Bolívar (2006) la identidad para sí y la identidad para el otro; es decir, un reflejo parcial de lo que los otros piensan de él/ella, o de lo que se cree que piensan. De esta manera, este rasgo incluye la autopercepción mediada por representaciones que el profesor hace de sí y su diferenciación respecto a otros que ejercen su misma profesión (Bolívar, 2006).

Reconocimiento social: Según Bolívar (2006) y Quiceno (2016), el asunto del reconocimiento social de los profesores se puede abordar desde en dos vías: la heteroidentidad, entendida como la valoración que recibe el maestro del entorno social, la que obtiene por parte de los sujetos con los cuales comparte y desarrolla su práctica (aprendizajes culturales, valoración del trabajo, valoración personal, etc), y la autoidentidad, referida a su propio reconocimiento en términos de la valoración de sí como actor social fundamental en la transformación de las sociedades y de forma más intrínseca, de sus capacidades personales para afrontar las demandas de la profesión docente.

En este sentido, el reconocimiento social como categoría de análisis se correlaciona directamente con la naturaleza de las relaciones que los maestros establecen con los miembros de la comunidad educativa a la que pertenece, es decir, en cómo este se implica y se alinea o no, a la cultura profesional del centro. De este modo, sentirse reconocido en una primera instancia, se nutre de los intercambios sociales que el docente realiza con sus estudiantes y familias, sus colegas y los directivos institucionales, en la medida que son éstos quienes constantemente valoran su desempeño profesional.

Grado de satisfacción con la profesión: Se puede entender la satisfacción en la profesión como la “actitud general de un individuo hacia su actividad profesional” (p. 142). Estas actitudes dejan ver un estado emocional gratificante o por el contrario, las insatisfacciones de los profesores frente algún aspecto relacionado con su práctica profesional.

Según autores como Howard Weis (2002), el grado de satisfacción corresponde al cruce de las expectativas profesionales en correspondencia con la realidad vivida en la cotidianidad de la escuela. En este sentido el contexto donde se desarrolla la práctica profesional es determinante; los cambios que sucedan allí, impactan indudablemente la satisfacción con el trabajo.

Relaciones sociales en el centro de trabajo: Según la perspectiva de Antonio Bolívar (2006), “los niveles de satisfacción, implicación y compromiso son altamente dependientes de las relaciones sociales y profesionales que se mantengan” (p. 149). De esta manera los lazos de amistad o enemistad, de cooperación o de distanciamiento que se establecen con colegas, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa son determinantes para el desarrollo personal y profesional de los profesores.

Actitud ante el cambio: De forma general, la actitud frente al cambio hace referencia a la resistencia y/o actitudes que presentan los maestros para afrontar las dificultades o transformaciones que puedan presentarse en su práctica (Bolívar, 2006). Ello incluye, problemas sociales, económicos y políticos con los que deben convivir los maestros no sólo en su formación sino también en su inserción profesional y la forma cómo estos reaccionan frente a ellos.

Competencias profesionales: Bolívar (2006) refiere el término competencias haciendo mención a las formas de abordar las situaciones problema que acontecen de forma cotidiana en el aula y que requieren de la movilización de los saberes docentes para la toma de decisiones pertinentes y efectivas. Así, las competencias pueden verse asociadas a la presencia de un “saber teórico y de unas habilidades prácticas que posibilitan la toma de decisiones oportunas” (p.163).

Expectativas futuras en la profesión: Bolívar (2006) considera que las expectativas personales y profesionales constituyen una representación anticipada de los momentos o situaciones deseados por los profesores, las cuales poseen efectos motivacionales, contribuyendo a dar energía y dotar de gran compromiso por las situaciones presentes, como mecanismo para alcanzar metas futuras.

Saberes profesionales docentes

Para esta propuesta se toma en cuenta la perspectiva de Tardif (2004) para referirse a los saberes profesionales de un profesor. La elección de ésta dentro de la línea de conocimiento del profesor, hace que nos situemos en un enfoque sociocultural para entender no sólo al profesor/a sino también la carrera docente. En la tabla 1 se incluyen los saberes que interactúan en el pensamiento y acción de un profesor, las fuentes de donde se nutren y algunas formas cómo estos saberes se integran en el trabajo (Tardif, 2004):

Tabla 1. Saberes profesionales y fuentes de donde se nutren. Tomado de: Tardif (2004, p.48).

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	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	Por la formación y por la socialización pre-profesional
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 profesional 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

En esta medida al pensar en los saberes de los maestros en formación y los maestros en ejercicio, partimos del supuesto que estos son diferenciados precisamente por la historia vital de cada uno, de las experiencias previas y que esté viviendo y también, del contexto de actuación, las relaciones que se establecen con los otros y lo otro. Así entonces, los estudiantes que están cursando la Licenciatura, están inmersos en un contexto formativo, institucionalizado, construyendo su perfil profesional en ocasiones sin si quiera pensarlo demasiado. Los egresados, que ya han terminado el pregrado, que están trabajando en instituciones públicas y privadas, en ámbitos educativos formales o no formales, que han seguido estudios postgraduales o los han aplazado, todas estas circunstancias influyen en la construcción de su propia vivencia como profesores.

En esta propuesta lo que se busca es rescatar estos saberes profesionales de los egresados, para identificar las relaciones especialmente con los provenientes de la formación inicial. De todas maneras, se espera ayudar a rescatar el saber experiencial o saberes prácticos, pues estos se caracterizan porque “se originan en la práctica cotidiana de

la profesión y son validados por ella”. Estos conjuntos de saberes son “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y no provienen de la formación ni de los currículos” de manera exclusiva, “son prácticos” y “constituyen por decirlo así, la cultura docente en acción” (Tardif, 2004, p. 37).

Trabajo colaborativo entre maestros

Las experiencias y reflexiones sobre la posibilidad del trabajo colaborativo entre docentes es una temática de interés investigativo, ya que permite orientar al maestro no solo en la reflexión de su práctica, sino la consideración de su ejercicio docente en medio de unos colegas, un sistema administrativo y una escuela en general. Como lo han mencionado algunos autores (Goddard & Foster, 2001; Perrenoud, 2006; Marcelo, 2008 y Flores, 2008), la profesión docente es una labor que se realiza usualmente en solitario, de ahí la necesidad de compartir las vivencias, como medio para el fortalecimiento profesional y para el apoyo en las actividades cotidianas.

El trabajo colaborativo entre pares, entre profesores como posibilidad de construcción de una comunidad profesional, se refiere a la transferencia informal del conocimiento o de experiencias que, en últimas, ayudan a develar problemas que de manera conjunta se pueden resolver o a la construcción de propuestas de mejoramiento de la práctica profesional. El trabajo colaborativo promueve la construcción de la identidad personal en la medida en que, si bien es un trabajo grupal, cada participante tiene una postura y unas vivencias particulares, las cuales las asociará según la situación, pero teniendo su propia marca que lo hace diferente.

Montero (2011) señala que el trabajo colaborativo, en equipo, en coordinación con el profesorado, las familias u otros profesionales, no ha de ser una cuestión nueva, ni mucho menos un asunto que deba cuestionarse, ella expresa que la colaboración es,

[...] Una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño) (p. 71).

En otras palabras, el trabajo entre pares ha de ser un proceso constante de la labor docente, pensando en esta actividad como una forma de aprender sobre uno mismo y de los demás. La autora antes mencionada señala que,

Enseñar “en” y “para” la sociedad del conocimiento, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “cognitivo profundo”; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada; trabajar y aprender en grupos colegiales; tratar a las familias como apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos; desarrollar la inteligencia emocional; desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas (Montero, 2011, p.73).

Al respecto, Imbernón (2007), afirma que los procesos de formación de maestros deberían promover un modelo autónomo, en el que se mantenga el equilibrio entre el desarrollo y las mejoras establecidas en procesos de indagación individual y colectiva, teniendo en cuenta: la importancia del aprendizaje experiencial, el estudio de situaciones reales, el apoyo a los profesores principiantes para su adaptación y desarrollo profesional reflexivo, y por último, considerar la adquisición del conocimiento como un evento interactivo, que conlleve a la reflexión de prácticas reales. Esta postura, en coherencia con la de Montero, sugiere que el profesor ha de estar en constante diálogo con todo el equipo educativo, a fin de buscar la solución de problemas y de apoyar sus procesos de enseñanza en diferentes contextos.



Figura 3. Sesión 7. Construcción conjunta rasgos de la identidad. 26 de agosto.

CAPÍTULO 3. HORIZONTE METODOLÓGICO: DISPOSITIVOS PARA LA INTERACCIÓN ENTRE PARES

El proyecto se enmarca desde una perspectiva cualitativa, entendida como aquel tipo de investigación interesada en encontrar el sentido de un fenómeno social en su medio natural y desde una mirada holística; es decir, se interesa por los significados que los participantes le dan a cada situación y estos significados solo pueden ser leídos en el contexto de interacción de los individuos (Filstead, 1986, p. 53). Esta perspectiva favorece el propósito de investigación que se centra en el análisis de las experiencias, personales y/o profesionales de los egresados y la manera cómo se pueden compartir con maestros en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

Fases del proyecto

El proyecto tiene en cuenta las sugerencias de la metodología cualitativa y especialmente de los grupos de discusión. En esa medida, se llevó a cabo mediante 5 fases:

Fase 1: Configuración teórica y levantamiento de información: comprende la consolidación del estado del arte sobre la temática y la definición del marco teórico y metodológico.

Fase 2: Identificación y convocatoria de los participantes: corresponde a la actualización de las bases de datos de egresados y estudiantes de la licenciatura y definición de interesados en el proyecto a través de convocatorias virtuales y presenciales, para el inicio del proyecto.

Fase 3: Sesiones de encuentro – grupos de discusión: hace mención al diseño y desarrollo de siete (7) encuentros presenciales con los participantes alrededor de los temas definidos para el alcance de los objetivos del proyecto

Fase 4: Análisis de la información: comprende la lectura crítica e interpretación de la información aportada por los participantes, su relación con las categorías de análisis y los sustentos teóricos que rodean la investigación.

Fase 5: La elaboración de los productos de comunicación: hace referencia a la sistematización y a la generación de productos de divulgación para compartir la experiencia con la comunidad académica y con los participantes del estudio.

Contexto y participantes

La convocatoria para participar en el proyecto se hizo en el mes de febrero del 2017, de manera abierta, utilizando la base de datos de egresados y estudiantes de la Licenciatura, enviando información a través del correo electrónico y de la página del Programa de Egresados de la Facultad de Educación; también se distribuyeron volantes y el voz-a-voz de estudiantes que pertenecen al Semillero del Grupo PiEnCias. Inicialmente se inscribieron 65 personas y la definición del horario de encuentro redujo esta cifra por lo que finalmente al primer encuentro llegaron 18 participantes, número que se mantuvo hasta el final, aunque la asistencia a cada encuentro fue variable (15 en promedio) y no todos los que iniciaron culminaron el proceso.

Desde la primera sesión, cada participante firmó el consentimiento del proceso (Hutchinson & Wilson, 2003) en el cual, se aceptan los compromisos éticos de confidencialidad y autorización del uso de la información que se presenta en los diferentes productos del proyecto.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Dado que el proyecto buscaba generar una estrategia de comunicación entre grupos de maestros, se tiene en cuenta la identificación de puntos de partida y decisiones colegiadas en todo el proceso. Esta perspectiva centra su interés en la movilización, cambio y transformación, que en últimas es lo que se espera con esta propuesta, aportar en la constitución de identidad profesional.

Para ello, se considera que la implementación de los grupos de discusión, es una opción interesante, entendiendo éstos como “cualquier debate de grupo en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (Kitzinger & Barbour, 1999, citado por Barbour, 2013, p.25).

Esta estrategia es útil para “explorar áreas problemáticas de la práctica profesional” (Barbour, 2013, p. 31), lo cual sería relevante, en la medida que el proyecto busca conocer las vivencias que tienen los egresados en la etapa de la carrera conocida como inserción profesional docente y a partir de ahí, generar espacios de encuentro con

maestros en formación inicial (pregrado) para compartirlas, discutir las, analizarlas en conjunto, buscando en últimas, que este proceso aporte en la constitución de la identidad profesional de los participantes.

Algunas características que menciona Barbour (2013) sobre los grupos de discusión:

- Son útiles para inspirar el diseño de instrumentos de encuesta y métodos culturalmente apropiados.
- Se pueden utilizar en una amplia variedad de circunstancias, incluidos los temas convencionalmente considerados como “sensibles”, siempre y cuando haya una reflexión previa adecuada tanto sobre el diseño de investigación como sobre las consideraciones éticas.
- Los datos obtenidos en los grupos de discusión se pueden utilizar para proporcionar una ventana a la experiencia subjetiva (p. 54).

Esta técnica se caracteriza por ser abierta y estructurada, donde el investigador, quien asume el rol de moderador, plantea preguntas o situaciones relacionadas al objeto de análisis, en torno a las cuales todos los participantes intervienen de forma libre, buscando aquellos puntos de consenso y disenso que tengan lugar (Bolívar, 2005). Por estas razones, el uso de grupos de discusión representa un potencial alto para la investigación, dado que se centran en temáticas previamente identificadas posibilitando –a través de la confrontación discursiva de los maestros– hacer visibles las construcciones y representaciones sociales que estos tienen, ayudando a establecer relaciones entre la identidad y el contexto social de su práctica profesional, contribuyendo a la estimulación del recuerdo, en este caso, a la luz de un mismo contexto de formación inicial.

Entre las potencialidades de este enfoque de trabajo, está que “los grupos de discusión pueden proporcionar a los participantes la oportunidad de gestionar simultáneamente sus identidades individuales y hacer una representación colectiva para el investigador, proporcionando ideas valiosas sobre la construcción de los significados y su efecto en la acción” (Callaghan, 2005, citado en Barbour, 2013, p. 67). Por ello, se optó por esta ruta metodológica para el desarrollo de esta investigación.

Diseño del proceso de intervención

A partir de los objetivos de la investigación y de los referentes teóricos abordados (Bolívar, 2006), se diseñaron 7 encuentros presenciales de tres horas cada uno (sábados 9:00 a 12:00), entre los meses de abril y agosto del 2017.

Tomando en cuenta lo anterior y con el fin de movilizar los espacios destinados para el encuentro de los participantes, se utilizó “El Taller”, entendiendo este como un dispositivo potente de formación y de socialización de las prácticas docentes (Hernández, 2015). El taller se define como un espacio de:

Comunicación pedagógica en el que permanentemente se construyen y reconstruyen categorías teóricas, significados y discursos. Un dispositivo de formación en el que se integran diferentes estrategias, con la intención de abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica a partir de instancias de reflexión, posibilitando la ampliación, profundización y/o construcción de marcos referenciales... como un dispositivo pedagógico con una enorme riqueza en lo referente al desarrollo de procesos de relaciones interpersonales y aprendizajes sociales, ya que las tareas se presentan con una combinación de actividades individuales y grupales, permitiendo la construcción de representaciones tanto personales como compartidas, en un trabajo de elaboración permanente a partir de momentos de comunicación, diálogo y discusión (p. 72).

El uso de esta estrategia posibilitó poner en tensión los elementos teóricos y prácticos de la identidad profesional docente (Bolívar, 2006), favoreciendo la reflexión individual y colectiva, la construcción de representaciones y el diálogo entre pares.

Los encuentros fueron diseñados por las integrantes del equipo de investigación de forma paulatina y mientras avanzaba el proyecto, lo que resultó en la construcción de un dispositivo de formación que se sintetiza en la tabla 2.

Tabla 2. Síntesis de las sesiones con los participantes. Elaboración propia.

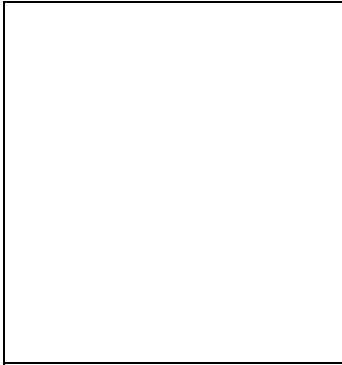
N° Sesión	Fecha de realización	Rasgo de identidad trabajado en la sesión	Actividades realizadas
1	Abril 1	Autoimagen	<p>Presentación de participantes, consentimiento del proceso.</p> <p><i>Individual:</i> elaboración de un escrito con la pregunta, considerando los aspectos personales y profesionales, quién soy yo?</p> <p><i>Grupal:</i> En grupos compartir las respuestas y representar aspectos comunes o diferentes</p> <p>Socialización</p>
2	Abril 29	Autoimagen	<p><i>Individual:</i> en un escrito responder: a. ¿Qué recuerdas de tus maestros de escuela?; b. ¿Qué llevas de esos maestros?; c. ¿Quién eres como maestro?</p> <p><i>Grupal:</i> Compartir respuestas; representación de la pregunta a.</p> <p>Socialización de los grupos y conversatorio.</p>
3	Mayo 20	Reconocimiento social	<p><i>Individual:</i> construcción de mural con la pregunta ¿Qué me dijeron cuando empecé a estudiar como profesor/a?</p> <p><i>Grupal:</i> construcción de línea del tiempo sobre momentos y características de la profesión docente.</p> <p>Socialización sobre la pregunta ¿cómo se ha transformado la profesión docente?</p>
4	Junio 3	Reconocimiento social; relaciones en el centro de trabajo	<p><i>Grupal:</i> continuación socialización línea del tiempo, conversatorio con preguntas: ¿Cómo se ha transformado la profesión docente?; ¿Cómo se relacionan los comentarios hechos por tus cercanos con la mirada actual de la profesión docente?</p> <p><i>Grupal:</i> Construcción de mural con la pregunta ¿De qué manera te sientes reconocido por la sociedad y por la Escuela?</p>
5	Julio 29	Reconocimiento social; saberes profesionales	<p><i>Grupal:</i> ejercicio de categorización a partir de la información de la sesión anterior, fichas de los murales elaborados y transcripción de la sesión.</p> <p>Socialización de los grupos.</p> <p><i>Grupal:</i> construcción de posters donde inviten a otras personas a ver la profesión de manera diferente a lo que les dijeron en su entorno familiar y cercano. <i>Preguntas Orientadoras:</i></p>

			¿De dónde surgen las ideas representadas en el póster?; ¿Por qué resignificar la profesión docente?; ¿Por qué es necesario cambiar la percepción que tienen las personas sobre la profesión docente?
6	Agosto 12	Actitud frente al cambio; expectativas a futuro en la profesión	<i>Grupal:</i> análisis de casos sobre situaciones cotidianas y de impacto para un profesor principiante en la profesión docente. Socialización de los grupos. <i>Individual:</i> Escrito narrativo <i>¿Cómo me veo en 5 y 10 años?</i> .
7	Agosto 26	Todos los rasgos	Socialización escrito <i>¿Cómo me veo en 5 y 10 años?</i> . <i>Grupal:</i> conversatorios sobre cada rasgo de identidad desde lo teórico e identificación de evidencias en las transcripciones y materiales construidos en el proceso. Socialización de cada grupo y armado de rompecabezas. Valoración del proceso, formato de evaluación y conversatorio; lectura de diarios. Entrega de constancias de participación.

Algunas de las actividades realizadas en los talleres se presentan a continuación:

Tabla 3. Registro fotográfico de algunas sesiones.

ACTIVIDAD	REGISTRO FOTOGRÁFICO
Discusiones por pequeños grupos	



Socializaciones de las construcciones grupales



Dramatizaciones



Construcciones teóricas grupales



Construcciones individuales



Lecturas



Elaboración de posters
y representaciones



Análisis conjunto –
Construcción de
categorías



Análisis de la información

Sistematización de la información

Para el tratamiento de los datos aportados por los participantes, se registraron en formato de audio y video cada una de las sesiones de trabajo, para luego ser transcritas y posteriormente analizadas antes del desarrollo de la siguiente sesión. Desde esta perspectiva, se asumió el proceso de transcripción de acuerdo a los planteamientos de Farías y Montero (2005) al señalar que “la transcripción no debe verse como un traslado pasivo de signos, sino como parte decisiva de la «construcción» de los datos, o como una verdadera y compleja traducción—es decir, como un momento genuinamente interpretativo” (p. 7).

Proceso de triangulación

En el marco de esta investigación, el proceso de triangulación adquiere un papel fundamental, ya que enriquece y da profundidad a la comprensión del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). De forma consecuente con el enfoque abordado, todas las informaciones recopiladas fueron analizadas en conjunto, es decir, retomando los datos aportados por los participantes en cada una de las actividades desarrolladas (Cisterna, 2005).

Durante el desarrollo del dispositivo de formación entre estudiantes y egresados también tuvo lugar un proceso de triangulación de perspectivas y/o de investigadores (Denzin, 1970). Cada investigador leyó de manera independiente los materiales transcritos de cada sesión y señaló las cuestiones que según su criterio apuntaban al reconocimiento del objeto de investigación, realizando las anotaciones pertinentes. La organización final de la información fue producto del debate y de la concertación y toma de decisiones del equipo de investigación y de la socialización realizada en la última sesión con los participantes.

Definición de categorías de análisis

Las preguntas orientadoras que guiaron la investigación, apuntaron a unas categorías apriorísticas, es decir definidas antes del proceso de recolección de información,

las cuales fueron establecidas de acuerdo a los componentes de la identidad profesional docente propuestos por Antonio Bolívar (2006): la autoimagen, el reconocimiento social, el grado de satisfacción con el oficio, las relaciones sociales en el centro de trabajo, la actitud ante el cambio, las competencias profesionales y las expectativas futuras en la profesión.

En la figura 4, se sintetizan las categorías -componentes de la identidad profesional docente- y las subcategorías que surgieron en el estudio:

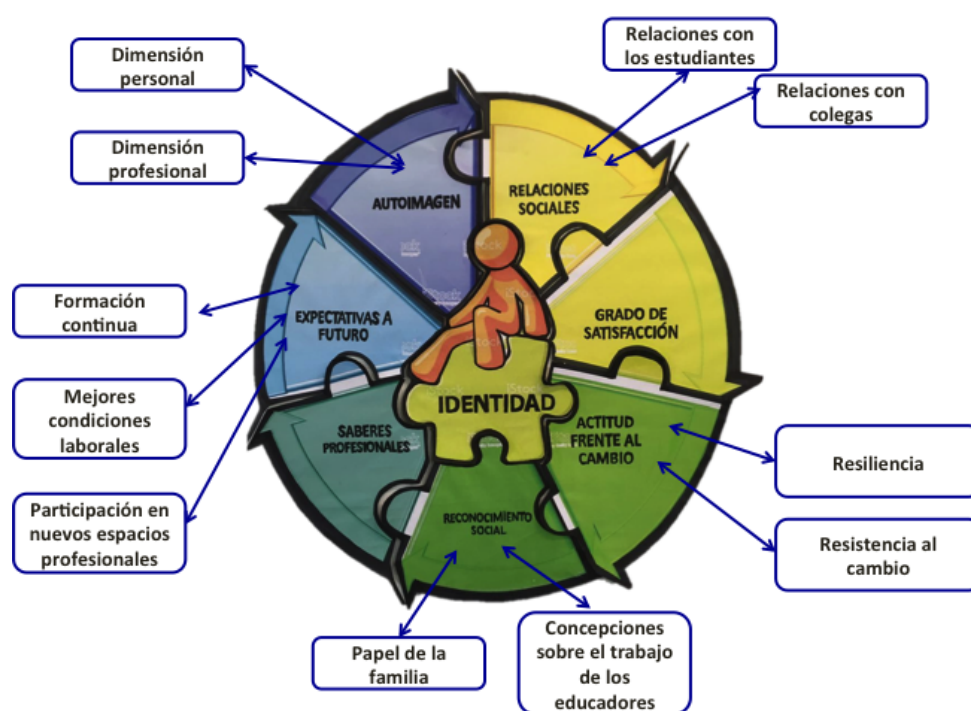


Figura 4. Categorías de análisis con relación a los componentes de la identidad profesional docente. Elaboración propia.

Análisis cualitativo de los datos

Con la intención de dar respuesta a la pregunta de investigación y los objetivos planteados en este estudio, se optó por utilizar la técnica de análisis de contenido propuesto por Píñuel (2002). Según el autor, se puede entender el análisis de contenido como el conjunto de procedimientos interpretativos de los datos aportados por los participantes que

permiten dar sustento a las inferencias expresadas por los investigadores en función del tema de estudio.

Posterior a la recolección de la información y la definición de las categorías de análisis, se identificaron algunos apartados de los materiales transcritos los cuales fueron identificados de acuerdo al seudónimo del participante y el número de la sesión en la que se registró la información (Ejemplo: Anairda, S1)

El proceso de análisis implicó para el equipo de investigadores una descripción de la praxis de los participantes y de la colectividad, para comprender la estructura de las influencias que rodean su quehacer y lograr una interpretación coherente, lo cual ameritó en palabras de Muchielli (1979, citado por Deslauriers, 2004) “volver a buscar las informaciones que allí se encuentran, extraer el sentido o los sentidos presentes, formular y clasificar todo lo que «contiene» este documento o comunicación” (p. 79).



Figura 5. Sesión 6. ¿Cómo me veo en 5, 10 y 20 años?. 12 de agosto.

**CAPÍTULO 4. MIRADAS QUE
CONVERGEN: LA IDENTIDAD PROFESIONAL
DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS
NATURALES VISTA DESDE LA PERSPECTIVA
DE ESTUDIANTES Y EGRESADOS**

Caracterización del grupo de participantes

Teniendo en cuenta la ficha de caracterización diligenciada por los participantes, posterior a la primera sesión de los talleres presenciales, así como las informaciones expresadas en el desarrollo de los encuentros, se sintetiza en la tabla 4, algunas características de los egresados del programa:

Tabla 4. Caracterización del Grupo de Egresados.

Nº	Seudónimo	Año de Graduación	Edad	Trabaja actualmente	Nivel educativo en el que trabaja
1	Anghemar	2005	40	Sí	Básica secundaria
2	Marisol	2008	33	Si	Secundaria y bachillerato
3	Chucho (Q.E. P.D.)	2011	40	Sí	Básica secundaria y Educación para Adultos
4	Juliana	2012	32	Sí	Educación informal
5	Verónica	2013	29	Sí	Básica primaria
6	Emiliano	2015	43	Sí	Investigación primaria - Semillero preicfes
7	Fercho	2015	30	Sí	Básica secundaria
8	Sandra	2015	27	Sí	Básica primaria
9	Dama	2017	23	No	No trabaja
10	Antonia	2017	33	Sí	Educación informal
11	Dory	2017	33	Sí	Básica secundaria
12	Anairda	2017	27	Sí	Educación informal

En síntesis, se puede decir que los egresados son de cohortes de graduación variable entre el 2005 y el presente año, lo cual favoreció las conversaciones sobre algunos cambios que ha tenido la Licenciatura durante este tiempo. Además, al indagar por el número de años de ejercicio docente, los participantes hicieron referencia a una gama de experiencias diversas, en contextos educativos oficiales, privados, de cobertura y no formales. Once (11) de los doce (12) egresados están trabajando actualmente: 4 en instituciones educativas oficiales, 3 en institución privada, 1 en un centro de ciencia de la ciudad y 2 en educación informal. Los que trabajan en el ámbito educativo formal están sobre todo en la educación secundaria (5) más que en la básica primaria (2).

En cuanto al grupo de estudiantes (Tabla 5), este estuvo conformado por jóvenes entre los 20 y 31 años de edad, que cursaban entre el 4° y el 10° semestre del plan de formación. Esta ubicación de los estudiantes en diferentes niveles de la Licenciatura,

permitió que en las conversaciones surgieran elementos identitarios relacionados con los contenidos de los cursos, de los profesores/as que los han acompañado y en general, de experiencias que han vivido en este trayecto de vida.

Tabla 5. Caracterización del Grupo de Estudiantes.

Nº	Pseudonimo	Edad	Semestre académico que cursa
1	Freddy	23	10
2	Castaño	21	6
3	Negra	31	5
4	María	20	6
5	Jessy	22	6
6	Tomás	24	9
7	Tyto Alba	24	4
8	Abril	22	8
9	Dariany	23	10

Construcción de la identidad profesional docente

En el desarrollo de cada una de las sesiones, se lograron identificar particularidades del grupo en relación a los componentes identitarios que retomamos desde Bolívar (2006) y que están articulados a las vivencias de cada uno, a sus experiencias como maestros y a sus creencias como estudiantes.

Autoimagen

La autoimagen se concibe como el modo en que el docente se define a sí mismo, a partir de la experiencia personal y de las características que toma de sus otros colegas en el proceso de socialización.

A través de los diferentes encuentros, los participantes tuvieron la posibilidad de realizar diversas actividades que permitieron poner sobre la mesa la autoimagen de estos maestros, o en otras palabras, la concepción que tienen de sí mismos en función de su profesión. Para el primer encuentro, los participantes elaboraron representaciones sobre la profesión docente, a lo cual, un grupo de participantes compara la vida profesional docente

con un “tornado”, porque consideran que, como éste, en la docencia muchas cosas giran alrededor del maestro y lo van transformando en su vida y en su formación a través del tiempo.



Figura 6. Sesión 1. ¿Qué representa la profesión docente?. 01 de abril.

En esta misma actividad otro grupo, usó como representación un árbol (representación que también usó otro grupo, es decir, 2 de 4 lo utilizaron como imagen ilustrativa) que *“tiene unas raíces fortalecidas, y seres que están fortalecidos también por esas raíces, que son nuestras familias y nosotros mismos, y la cultura, pero visto como ¡los otros que están a nuestro alrededor!”* (Angelmar, S1). En esta actividad, los participantes dieron algunas pinceladas frente a lo que piensan de su profesión, lo identificados que están con esta y la identidad para sí que han venido construyendo en su periodo de formación o inserción profesional.

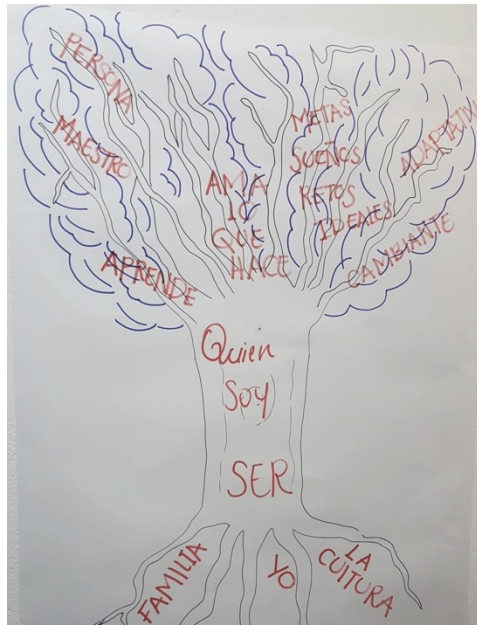


Figura 7. Sesión 1. ¿Qué representa la profesión docente?. 01 de abril.

En este sentido, la construcción de la identidad profesional docente, en especial de la autoimagen y lo que una persona es y cómo se siente, no puede ser fácilmente separado de su trabajo, pues ésta está mediada por otros componentes como lo son el grado de satisfacción en o con el trabajo y el reconocimiento social de su profesión. Al respecto, Negra y Jamaica resaltan que como maestras no deben desligar lo personal de lo profesional, porque “*lo que seamos a nivel personal se va a ver reflejado en lo profesional*” (Negra, S1). Lo que conlleva además a que se vean así mismos como seres en constante aprendizaje, como lo expresa Anghemar:

... Aprendiendo a ser personas, maestros, padres, todos nuestros roles a nivel social. Que tenemos metas, que tenemos sueños, que cada día en nuestra labor personal y laboral, hay unos retos y también hay ideales. Somos seres en constante cambio, en constante evolución y sobre todo con mucha capacidad de adaptación. Y para finalizar somos seres ¡que amamos profundamente lo que somos y lo que hacemos! (S1).

Así, la autoimagen también está compuesta por esas características personales que se atribuye a sí mismo el maestro y con las cuales se identifica plenamente, como lo son “*el*

amor, la pasión, la voluntad, los sueños, el escuchar a los demás, la forma de comunicarnos, el aprender” (Dory, Dama, Jessica y Antonia, S1), *“la perseverancia”* (Fercho, S2) y *“el compromiso”* (Edson, S2) además, destacan cómo éstas cualidades han ayudado en su construcción no sólo como personas sino también como profesionales, pues consideran que los maestros son importantes en la vida de sus estudiantes, lo cual se percibe cuando Edson menciona que *“el profe en los primeros años es fundamental”* (S2) o cuando Chucho hace referencia a todos sus compañeros y dice que *“nosotros somos un referente muy importante en el aula de clase”* (Chucho, S2).

De acuerdo con lo anterior, la autoimagen también se relaciona directamente con el reconocimiento social que se tenga de la profesión pues *“los significados que se dan a su trabajo y los que le atribuyen otros, relacionados con las materias que enseñan o con su labor educativa forman parte sustantiva de la pasión con que se entregan a su tarea”* (Nias, 1996, citado por Bolívar, 2006). En este sentido, Tyto Alba menciona: *“trato como de ser muy didáctico y mirar los recursos que le permitan llegar a cada muchacho, creo que eso solo se lo debo a la universidad”* (S2). Así, la pasión con la que el maestro se entregue en su labor dependerá del reconocimiento y gusto por su profesión, al respecto una participante afirma que *“los maestros somos un espectro de conocimiento, que ponemos como al servicio de las comunidades en las que estamos, en mi caso pues, yo soy una maestra muy motivada precisamente por hacer eso”* (Juliana, S2).

Según Snow y Anderson (1987) consideran que la autoimagen o *self-concept*, es una mirada amplia de uno mismo como un ser físico, social o moral. Una conjunción entre las imágenes idealizadas y las identidades sociales imputadas. En ocasiones, los profesores rechazan la imagen que tiene la sociedad o los padres de familia de la profesión docente, para reivindicar otra más propia o específica. Y cuando esa imagen no coincide con la que se querría ver reconocida o con la que se tuvo en otros tiempos, se cuestiona la identidad profesional. Para el caso de los maestros en formación, este periodo de crisis puede ocurrir durante su práctica pedagógica, pues es allí donde ejercen el rol de maestros y se enfrentan a múltiples situaciones en el aula de clase y es tal la influencia de la práctica en esa crisis y las relaciones que allí se establecen con otros que un participante hace referencia a una imagen negativa de la profesión debido a la relación con su maestro cooperador, argumentando que en la práctica *“nos encontramos en muchas situaciones en que notamos*

que nuestros cooperadores hacen las cosas como por hacerlas y yo creo que es ahí cuando se pierde la esencia de ser profesor... (Tomás, S1). De esta forma, los procesos de formación de la identidad profesional docente se asientan sobre el conjunto de saberes que fundamentan la práctica, las condiciones de ejercicio de dicha práctica, el estatuto profesional o prestigio social de la función docente, y la pertinencia cultural y social en el contexto en que se desarrolla (Bolívar, 2006).

Finalmente, la identidad profesional docente es, temporalmente, fruto de un largo proceso de socialización que se culmina al ir ejerciendo la profesión y asumir la cultura profesional propia (Bolívar, 2006). Por tanto, además de un conjunto de saberes teóricos y experienciales,

también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza (Tardif, 2004).

Reconocimiento social

Bolívar (2006) afirma que la identidad profesional no es estable y que ésta es afectada por algunos contextos como las dimensiones sociales y culturales, así como la política educativa, el centro escolar y las relaciones con colegas, alumnos y familias; a estos contextos los ha denominado macroestructuras, mesoestructuras y microestructuras respectivamente (p. 51).

Deteniéndonos en la primera clasificación y considerando que la identidad profesional docente se caracteriza por “el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que, como tales, son reconocidas socialmente” (p. 51), uno de los asuntos más reiterativo que salió en el proceso con los participantes a lo largo de las sesiones es *¿cómo ve la sociedad la profesión docente?* y con ello, *¿cuál es la imagen que se tiene del maestro?*. Frente a esto se podría de ser que hay dos tipos de percepción, por un lado, cuando se ubican como estudiantes, es decir, hace

aproximadamente unos 10 o 20 años piensan en quiénes eran sus maestros y una de las afirmaciones fue,

Pero a mí lo que me gustaba, y lo que pienso hoy, es que yo siento que la dignificación de ese docente, de esa época que me tocó a mí, era mejor que la de hoy, pues como que yo sentía que lo profes se sentían muy, muy orgullosos de estar ahí, de darnos la clase, y yo sentía muchísima entrega, entonces me pareció muy interesante pensarlo (Juliana, S3).

Ahora bien, en contraste a lo anterior, la percepción actual que se tiene sobre la carrera es diferente, o al menos al momento de indagar sobre ¿qué les dijeron las personas allegadas cuando eligieron la carrera docente?, se encuentran asuntos que podríamos llamar negativos o al menos, que no contribuyen a esa imagen social ideal de la profesión, lo cual podría afectar de una u otra manera la elección de la carrera docente.

En este punto se resaltan tres aspectos, por un lado aquellos asuntos sobre el ejercicio mismo de la profesión y la relación con los estudiantes, lo que implica ser maestro hoy; algunos ejemplos relacionados podrían ser: “*Pero tiene que tener mucha paciencia para lidiar con tantos estudiantes... (Madre)*”, “*¡Uy! que pereza aguantarse a esos pelados, ¡muy berraca usted!... (Una tía)*”, “*Jm, pa’ aguantar tantos niños poniendo quejas... (Amigos)*”, “*¡Ay, que pereza!, con esos muchachitos tan groseros... Usted plata no quiere... (Tía-abuela – maestra)*”. Como puede evidenciarse, hay una preocupación sentida y de una u otra forma negativa, sobre los estudiantes y la responsabilidad del trabajo con ellos.

Un segundo aspecto es vinculado a la relación -comparación- que realizan los familiares y amigos con otras carreras, como por ejemplo: “*Estudie otra cosa... Los profesores viven enfermos y se vuelven alcohólicos... (Mamá)*”, “*Usted tiene capacidades para estudiar lo que quiera, ¿está segura que quiere ser profesora?*”, “*Eso para qué, mejor estudie derecho; esa carrera si da plata... (Mi papá)*”, “*¡En serio profesora! usted debería es estudiar administración de empresas para que ayude a su mamá y gane plata... (Tío)*”, “*¿Está segura que quiere eso?. Estudie una carrera que le de dinero*”.

Bolívar (2006) cita una encuesta realizada en el año 2005 (CIS), en la que señala que:

En la pregunta sobre por qué consideran que su trabajo no se valora suficientemente, un 55.8% del profesorado contestó que la gente cree que es demasiado fácil convertirse en profesor, otro 53.8 porque la enseñanza no resuelve los problemas sociales y un 46% porque la enseñanza no está bien remunerada. En relación con el último, si bien -es evidente- la valoración social y el estatus no puede reducirse al nivel de ingresos o retribución, también parece creciente la opinión de que, para una gran parte de nuestra sociedad se asimilan. (p.136)

Articulando este apartado, con lo señalado previamente, se puede evidenciar cómo pareciese que según el estatus de la profesión se ganara más, o bien, según la imagen social, para lo cual los maestros no tienen muy bien ganado este terreno y cada vez es mucho más cuestionado con las reformas políticas frente al escalafón docente (Decretos 2277 de 1979 y 1278 del 2002, aún vigentes).

Esa visión que se tenía del profesor con el estatus, parece que ha caído rotundamente, ya el aguantarse al otro, o sea, los estudiantes, el asunto que no es rentable económicamente, por ejemplo, incluso el “escampadero” de que mientras tanto hace eso, y pierde tiempo de hacer otra carrera. (Anghemar, S5).

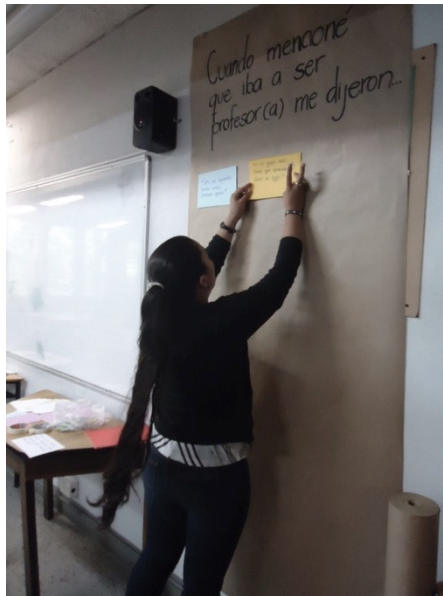


Figura 8. Sesión 4. Cuando mencioné que iba a ser profesor (a), me dijeron. 03 de junio.

Siguiendo con la pregunta sobre ¿qué nos dijeron cuando decidimos ser profesores? hay respuestas un poco más alentadoras, o al menos, que no dejan un sesgo tan negativo sobre la elección de esta profesión y se encuentran afirmaciones como “*Es un gran reto, tiene que aprender y saber de todo... (Profesores)*”, “*Pasó a la universidad... ¡Felicidades!... para que no se quede en casa sin hacer nada... (Madre)*”. De esta última afirmación, sobre la elección y el ingreso a la Universidad de Antioquia particularmente, se hace un llamado a esa visión extrínseca que se tiene de la carrera docente, y algunos participantes hacen esa relación entre el puntaje de corte de ingreso (para ganar el examen el mínimo es 53/100, pero el puntaje de corte específico para la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental para el semestre 2017-2 fue 53,82) con el reconocimiento social, afirmando que,

Reconocida por la sociedad no, desde el examen de admisión en la U, se interioriza la labor docente, escucho comentarios como “¡Oh pasaste de a la UdeA!”, cuando les cuento mi carrera dicen “mmm, que bueno”... Entonces esto es más desde el estatus profesional, o sea que rico que esté en una universidad, con buen reconocimiento a nivel nacional y hasta internacional, pero cuando ya se refieren a la carrera como tal que usted está desarrollando, ya tiene como esa mirada inferior (Dory, S5).

Participantes como Abril (S4) y Dariany (S5), reiteran lo antes mencionado, haciendo una reflexión no solo por el puntaje de corte, sino por la cantidad de estudiantes que toman por segunda opción la carrera docente, es decir, lo importante es pasar, luego se resuelve si se cambia o cómo se adapta a la carrera.

Por otro lado, algunas de las respuestas de los participantes pareciese que reafirmaran la identidad profesional docente, o al menos se logran evidenciar una percepción favorable en cuanto al reconocimiento social, por ejemplo, Tyto Alba afirma que:

Me siento reconocida cuando respetan la decisión de haber elegido ser maestra, cuando aceptan que mi profesión es una carrera profesional al igual que cualquier otra. Cuando comprenden que el maestro es un sujeto poseedor de conocimiento (s) y que ir a la escuela significa mucho más que ir a guardarse (S4).

Esta afirmación se encuentra en coherencia con lo planteado con Bolívar (2006) quien dice que la identidad profesional docente “se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que, como tales, son reconocidas socialmente” (p.51), es decir, no basta con tener un saber, sino también como éste es percibido y valorado por el medio, por los colegas, por la comunidad, etc.; incluso, como ésta es comparada con otras carreras profesionales.

En esta misma línea se encuentra la postura de la participante Dory (S4), quien dice que “*en ocasiones las personas en general reconocen la labor docente como una profesión agradable, de servicio a la comunidad y mucho compromiso y paciencia*”, lo cual denota un matiz y acento diferente a lo planteado por la mayoría de los participantes.

Grado de satisfacción con la profesión

Determinar el grado de satisfacción en la profesión depende ampliamente de otros factores, entre ellos las relaciones en el centro de trabajo con colegas, estudiantes, padres de familia y directivos institucionales y con el reconocimiento que estos actores dan a su trabajo.

Al analizar las reflexiones de los participantes en el transcurso de las siete sesiones de trabajo, se observó que el grado de satisfacción con su práctica dependió de factores intrínsecos y extrínsecos a la escuela. Entre los factores intrínsecos encontramos la interacción con los actores de la comunidad escolar y las dinámicas de la cultura profesional del centro, y en los extrínsecos los lineamientos de política pública que rodean su actividad profesional.

Factores intrínsecos a la escuela

En cuanto a los factores relacionados con las dinámicas escolares, encontramos en primera instancia la satisfacción generada por el deber cumplido, es decir, cuando sentimos que nuestros esfuerzos son bien recibidos y que hemos obtenido los resultados esperados. Así los expresaba Chucho, cuando mencionaba sentirse sorprendido de que “*personas tan adultas, que han vivido muchas cosas, hagan preguntas como esas, ¡es muy bacano!, digo*

yo dentro mis experiencias más bonitas de haber tenido la oportunidad de trabajar con adultos y también con jóvenes” (Chucho, S1). Aquí podemos ver la satisfacción en el trabajo materializada en el reconocimiento y aceptación de los otros, en este caso los estudiantes, los cuales según Bolívar (2006), Day (2006) y Quiceno (2016) constituyen un elemento importante en el compromiso que estos desarrollan con su práctica.

Si bien egresados y maestros en formación coinciden en la importancia de los estudiantes en los logros personales y profesionales dentro de la tarea docente, coinciden también en develar su insatisfacción frente al papel social que cumplen las familias en la educación de sus hijos, poniendo al maestro como responsable de su formación, no solo académica, sino también a nivel personal lo que ha dificultado su dedicación a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dory y Juliana por ejemplo, manifestaban que *“la familia le ha delegado la formación en valores y elementos de todo tipo al maestro, lo que hace que se tenga que preocupar por muchas cosas además del proceso de enseñanza y aprendizaje”* (Dory, S5). Así mismo, Anghemar (S5) añade que *“por parte de las familias de sus estudiantes, los maestros son vistos como “niñeros” los cuales deben educar también en valores”*.



Figura 9. Sesión 5. Asuntos positivos y negativos de lo que me dijeron que iba a ser profesora. 29 de julio.

Otra de las cuestiones que se ve implicada en el grado de satisfacción frente a la profesión está ligada al contexto de trabajo, es decir, a las dinámicas institucionales que intervienen directamente en la forma como desarrollamos nuestro trabajo. Para los participantes de este estudio, cuestiones relacionadas las “otras tareas” que a su modo de ver no componen su quehacer docente, dificultan su trabajo y suponen en algunos casos una “carga” que roba atención de lo verdaderamente importante: los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus estudiantes.

Emanuel y Antonia, hacen alusión al poco tiempo disponible que les deja la planeación de clase, dimensionando como la docencia implica también el uso de tiempo personal para sobrellevar las demandas profesionales. Emanuel mencionaba que “*nosotros [los profesores] se supone que uno trabaja seis horas, siete horas, cinco clases, pero eso se convierte hasta diecinueve horas en el día, es uno constante todos los días, prepare clase o la parte de formarlos*” (Emanuel, S1).

De igual forma, Antonia en su primera experiencia profesional relata la misma percepción de Emanuel:

[...] yo apenas me estoy familiarizando (con un colegio dando clase) llevo como una semana y media, y ¡es más de un caos por completo!, porque como es un colegio privado ¡el tiempo no alcanza para nada!, entonces hay una planeación que ya está obviamente hecha con unas cosas que se van a enseñar, pero por ejemplo yo decía, en los descansos, en los descansos tampoco hay tiempo porque usted tiene que salir, estar pendientes de los estudiantes, porque ellos manejan mucho las normas de seguridad (Antonia, S6).

En el discurso de Emanuel, emerge otra tarea que genera insatisfacción en los profesores: el diligenciamiento de “formatos” no relacionados con la enseñanza. Antonia mencionaba que en las instituciones “*para todo es un formato (...) llene, llene [formatos], y se vuelve uno loco, la cabeza a uno no le da para tanto*” (Antonia, S6). Sobre el mismo asunto, Sandra comentaba que “*los formatos son lo más cansón y siempre van a quitar tiempo, además porque siempre usted todos los días, está en función de ellos, porque cualquier cosa le va a surgir*” (Sandra, S6).

Conservando el hilo de conversación sobre actividades que no se consideran propias del ejercicio profesional, Eliana, haciendo alusión al profesor de ciencias naturales, trae a

consideración la problemática de la asignación académica, donde es popular que los docentes deban asumir la enseñanza de áreas en las cuales no han sido formados: *“cuando al profesor de ciencias lo ponen a dar religión, es el mismo sistema; emprendimiento, etc; o sea el mismo sistema hace que el reconocimiento de la labor docente no sea enaltecida como realmente debería de serlo”* (Eliana, S7) y como mencionaron en la discusión, hace que se desmotiven en algunas ocasiones.

Otros como Dory por ejemplo, ven en las nuevas tareas algo positivo. Si bien se reconoce la dificultad que implica, ella dimensiona las habilidades que puede desarrollar al enfrentar retos nuevos. De esta forma mencionaba que las tareas del profesor iban desde *“diseñar disfraces, que espantar monstruos, leer cuentos, hacer eventos, cantar, pues son muchas cosas las que debo hacer”* (Dory, S5). Para enfrentar esos desafíos, mencionaba que el maestro debía ser *“creativo y versátil”* enfatizando en las bondades de poseer esas dos aptitudes.

En general, se podría decir que los participantes consideran que *“es bueno que el maestro aprenda otras cosas, pero a veces se le entregan pues otras [cosas] que no deberían, otras funciones que no deberían hacer”* (María, S5).

Factores extrínsecos a la escuela

Como ya es característicos en muchas investigaciones relacionadas con la profesión docente, el tema de la remuneración económica sigue siendo un elemento de insatisfacción para los maestros, en especial cuando se dimensionan las múltiples tareas que hacen parte del “ser profesor”.

Juliana por ejemplo mencionaba que *“a los maestros se les exige demasiado, pero nos siguen pagando el mismo salario hace treinta años con el promedio del costo de vida”* (Juliana, S3). Esta participante complementa este aspecto, diciendo que,

la remuneración económica es el aspecto más vulnerable en la formación del maestro, en el ejercicio profesional docente. Decíamos que muchas personas miran el desempeño de esta profesión más por el lado de la estabilidad laboral que por la remuneración económica (Juliana, S5).

Quiceno (2016) señalaba también que para los maestros participantes de su estudio “resultaba desmotivante invertir tiempo propio en tareas institucionales que no aportaban ningún tipo de reconocimiento profesional, ni ningún incentivo al trabajo” (p. 156).

Otra cuestión que se hace recurrente al valorar el grado de satisfacción de los profesores, hace referencia precisamente a los lineamientos de política pública que rodean el acceso al trabajo y la permanencia dentro del mismo. Así frente a las reformas sienten que, por ejemplo, “*con el decreto de 1278, dimos un paso atrás, porque el decreto dijo que cualquier profesión, o sea cualquier profesional podía enseñar, o sea que ya se pierde esa idea de profesional de la educación*” (Juliana, S3). Esta idea es ratificada por Beatriz (profesora de educación física invitada al último encuentro) y por Jessy al mencionar cómo se ha desvalorizado el saber pedagógico al abrirse la posibilidad a otros profesionales de hacer carrera docente en el sistema de educación oficial. Al respecto, mencionaba Beatriz que:

Cuando se abrió la posibilidad de que el ingeniero, el matemático, de que [profesionales] otras áreas [diferentes] de una licenciatura entraran [a la carrera docente], como también es esa identificación de que solamente se tiene que tener un conocimiento hacia ciertas cosas, pero no un conocimiento pedagógico, si un conocimiento específico didáctico, reflexivo, sino un conocimiento solo teórico, en términos de contenidos (Beatriz, S7).

Jessy explica esta situación diciendo que:

El sistema cree que de pronto no estamos capacitados [los maestros], por ejemplo, pues, cuando permiten la inserción de otras profesiones, porque los colegios privados o así, contratan más bien a un biólogo que aun profesor de ciencias, entonces eso también como que es como decir que usted [profesor] no está tan capacitado para dar ciencias (Jessy, S7).

Sandra y Anairda en su caso, hablaban también de beneficios laborales que con el tiempo y los procesos de reforma se van perdiendo y que hoy toca casi que suplicar para que se mantengan. Sandra ponía de ejemplo la prima (bonificación salarial) por difícil acceso, concedida a los docentes de escuelas rurales que no cuentan con transporte constante,

[...] yo trabajo a quince kilómetros del casco urbano en carretera destapada y solamente hay un transporte que pasa a las seis de la mañana y a las dos de la tarde, [...] el transporte se demora una hora y media para llegar, si usted va empezar clase con los niños, pues prácticamente usted tiene que vivir en la escuela, para que le dé facilidad o tener transporte particular. Pero entonces por ejemplo esa prima el gobierno la está - quitando, poniendo, quitando, ¡claro! porque cuándo la ponen, cuando usted ya lleva cinco veces de haber mandado cartas y todo eso, y de estar peleándola, pero para ellos es más fácil quitarla diciendo “no es que usted tiene un transporte a las seis de la mañana, a las dos de la tarde, o mire a ver o se queda en la escuela (Sandra, S3).

Así mismo, sienten insatisfacción con el sistema de ascenso en la carrera docente, “*el profesor para acceder de escalafón pues le piden cien mil cosas como para que no ascienda nunca o algo así, no sé quién más quiera, o si la compañera se acuerda de algo más que quiere complementar*” (Anairda, S3).

Finalmente, existe una crítica generalizada a la participación de los docentes en los procesos de reforma que rodean su actividad profesional. Así consideran que estos lineamientos son “*creados sin visión sistémica, algo muy elitista*” (Anairda, S3) hecho por políticos que poco conocen la profesión docente. Sobre el mismo asunto, pero de manera más contundente, Anghemar alude que

[...] los maestros somos seres políticos, pero dentro de las políticas públicas, no es el que hace las políticas educativas desde ese punto de vista, entonces es el que recibe la información y hágalo ¿cierto?, con el modelo x, y o z, ¡no el que usted considere de acuerdo al contexto!, ¡ni a las necesidades!, sino del que las políticas públicas establezcan (S5).

Relaciones sociales en el centro de trabajo

Apelando a Jordell (1987) se analizaron en los discursos de los egresados y estudiantes en formación participantes, las relaciones que han establecido con estudiantes, colegas, padres de familia y/o directivos institucionales, siendo las más recurrentes, las que establecen con otros maestros y con quienes son el centro de su práctica, los estudiantes.

Sobre las relaciones con colegas

Al mencionar las dinámicas que tiene lugar en el ejercicio de la profesión, surge como tema importante para los participantes las relaciones que estos establecen con otros maestros en sus centros de trabajo.

Los estudiantes en formación, si bien relatan en su mayoría no desempeñarse aún como profesores titulares en instituciones educativas, hacen uso de su experiencia en la práctica profesional a final de la carrera para ilustrar cómo es el trabajo dentro de las escuelas. Cabe resaltar que como se ha mencionado en los trabajos de Bolívar (2006), Jiménez (2013), Quiceno (2016) entre otros, las relaciones en los contextos educativos no deben generalizarse, por tanto, dependen de la interacción de múltiples factores, lo que permite este ejercicio es identificar condiciones que favorecen que ciertas conductas o acciones se tornen repetitivas aun en contextos educativos diferentes.

Sobre las relaciones con los docentes cooperadores -denominación que reciben los docentes titulares que acompañan a los estudiantes en formación durante su estancia de práctica en las instituciones educativas-, Tomás expresaba que en la práctica pedagógica se encuentran en algunas ocasiones con *“colaboradores que hacen las cosas por hacerlas y es ahí cuando se pierde la ciencia de ser profesor”* (Tomás, S1).

La situación que relatan los estudiantes en formación, es reafirmada por los egresados desde las experiencias de otros compañeros. Chucho al igual que Sandra mencionaban que

“los compañeros que están apenas haciendo su trabajo práctico, de la práctica, (...) se encuentran a un profesor que quizás les dicen “vea este es el salón, haga lo suyo”, “[haga] lo que tiene que hacer, ¡Yo me voy a tomar un tintico!”, creo que eso es más o menos lo que viven, ¡cierto!” (Chucho, S1).

Esta situación que lleva a que, como mencionaba Sandra (S1), a que se sientan solos en el proceso de aprender a enseñar.

Tal como lo evidencian las expresiones de los participantes, la práctica pedagógica lejos se encuentra de revelar la realidad del trabajo docente, en términos de interacción con los actores que conforman la comunidad educativa. Parece ser que en algunos casos la

relación “estudiante en formación-maestro cooperador” obedece más a una obligación que a un compromiso real con la formación del futuro enseñante (Villegas, Londoño, Cárdenas & Mosquera, 2015). Vista así las cosas, las relaciones entre ambos actores se tornan de supervisión más que de cooperación y aprendizaje mutuo, haciendo que la experiencia para los estudiantes en formación, se asemeje en algunos casos al modelo de nadar o hundirse propuesto por Vonk (1995).

Marisol, egresada del programa, con aproximadamente 8 años de ejercicio profesional, relataba lo complejo de la relación con otros maestros:

Bueno los profesores que ya estamos ejerciendo, coincidimos en que sí, en que esto nos pasa cuando empezamos nuestra labor, sea en colegio público o privado, siempre sentimos que llegamos con muchas ideas, muy motivados, o sea, queremos poner en práctica todo lo que aprendimos, tenemos el principio de que sí se pueden mejorar las cosas, se puede hacer un buen trabajo, y valoramos mucho nuestra profesión; pero luego la realidad es otra, nos vamos a encontrar con algunos colegas, puede ser de nuestra área o de otras áreas, que siempre están manifestando su apatía, su cansancio, profesores que no hacen nada, que mientras uno está en clase, el del lado no está haciendo nada (Marisol, S6).



Figura 10. Sesión 6. Análisis de casos. 12 de agosto.

En contraste con las apreciaciones de sus compañeros, Fercho (S1) hacía mención a una cultura profesional de corte colaborativa (Fuentealba, 2003), en la cual se sintió acogido y aceptado cuando llegó a la institución, lo que nos lleva a pensar en las huellas que deja el contexto de trabajo en la identidad que construyen los profesores que recién se insertan en dichas culturas. De esta manera, tal como lo expresaba Bolívar (2006) “las relaciones entre profesores y el apoyo mutuo” son y seguirán siendo “un buen indicador del clima de cooperación y de satisfacción que existe en un centro” (p. 151).

Sobre las relaciones con los estudiantes

Al abordar elementos de discusión que ponen de manifiesto el clima del aula de clase, nuevamente se observan diferenciaciones entre las percepciones de los profesores en formación y egresados.

Así para los “practicantes”, aunque se logra establecer, en algunos casos relaciones de compañerismo, de complicidad, de confianza con los estudiantes, ya sea por su dinamismo y energía o por lo “novedoso” de las propuestas de clase, los estudiantes en formación percibían diferencias en la manera en cómo los estudiantes los visualizan en el aula de clase. Sobre este asunto, Dariany decía que, aunque en el momento ya había tenido la experiencia de la práctica pedagógica,

los estudiantes no ven [a los profesores en formación] de la misma manera que a los profesores que trabajan en la escuela” por lo que se siente también “esa diferencia entre la docente de la escuela y la practicante al momento de relacionarse el estudiante (S4).

La experiencia de profesores que llevan más tiempo en la docencia, muestran también como con el pasar del tiempo se adquiere un mejor manejo del aula, y por ende se logran establecer relaciones más cercanas con los estudiantes. Contaba Chucho que en una ocasión le dice un estudiante, “¡Profe, profe que venga, que venga!, que es que las psicólogas no saben cómo controlar el salón”, “no saben cómo controlarlo”. Relató que en esta oportunidad “con solo llegar [al salón], todos (los estudiantes) ahí mismo, todos los muchachos, se sentaron, se ubicaron” mientras las personas expectantes le preguntaban “¿cómo hizo profe?”.

En este aspecto, más allá de sentir que se cumple el objetivo, hay un reconocimiento implícito en los otros, a la labor del profesor, la cual en este caso no es producto del momento, hace parte de unas dinámicas que ha venido construyendo poco a poco con sus estudiantes. Así, sus estudiantes ven en él la capacidad de poner orden, de devolver la tranquilidad después del caos, y quienes observan, en este caso, personas ajenas a la institución, resaltan las habilidades y el trabajo del docente.

Actitud ante el cambio

La actitud frente al cambio hace referencia a la resistencia y/o actitudes que presentan los maestros para afrontar las dificultades o transformaciones que puedan presentarse en su práctica (Bolívar, 2006). Ello incluye, problemas sociales, económicos y políticos con los que deben convivir los maestros no sólo en su formación sino también en su inserción profesional y la forma cómo estos reaccionan frente a ellos.

En los encuentros se evidenciaron situaciones que los participantes enfrentaron cuando asumieron el rol de docentes y en el caso de Fercho, cuando lo asignaron como coordinador y él sentía que la Universidad no lo había preparado para ese cambio de rol. En el análisis de los casos, algunos participantes se sintieron identificados con la incomodidad que genera ser asignado a un área diferente a las Ciencias Naturales, pero Chucho insiste en la necesidad de asumirlo con profesionalismo y mostrarles a los estudiantes que disfrutamos nuestro ejercicio docente.



Figura 11. Sesión 6. Análisis de casos. 12 de agosto.

Las actitudes hacia el cambio tienen dos componentes: uno ideológico y uno pragmático (Evans, 2000 citado por Bolívar, 2006). El primero, hace referencia a las creencias o expectativas previas que tiene un profesor, el segundo se refiere a la actitud que toma el maestro frente a la practicidad e innovación en los cambios propuestos, la cual puede estar condicionada por un conjunto de creencias, sentimientos y valoraciones (Bolívar, 2006).

En este sentido, la identidad se verá cuestionada o asentada según la actitud y/o la resistencia u oposición hacia el cambio que tenga el maestro, pues según como este se perciba a sí mismo en función de su profesión enfrentará o no los cambios propuestos. A través de los diferentes encuentros, a pesar de que este componente no era uno de los más fuertes, los maestros al contar sus experiencias ponían de manifiesto expresiones relacionadas con cómo ellos adoptaban diversas actitudes frente a todas las situaciones, problemáticas en su gran mayoría, que se les presentaban en el aula de clase.

En la sesión 5, Juliana menciona que la vocación es lo más importante, y que es lo que mantiene la motivación de un profesor. Además, le permite no sentirse frustrado, ante situaciones diarias como cuando un estudiante no comprende algo aun sabiendo que se

preparó la clase durante mucho tiempo. Las actitudes de los maestros marcan una tendencia hacia la búsqueda de oportunidades en cada dificultad encontrada.

Una amplia tradición de investigación ha analizado cómo las actitudes y percepciones iniciales van a condicionar su puesta en práctica, o –al menos- el modo como se realice (Bolívar, 2006). Toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta que se han ido consolidando través de un largo proceso temporal, en los que se han sido socializando los nuevos miembros, por lo que lógicamente es reacia al cambio (Bolívar, 2006).

Hargreaves (1993) señala que,

Cuando los maestros resisten a la innovación o se oponen a la integración curricular, por ejemplo, no es simplemente porque temen al cambio, sino que la mayoría de las veces es porque sus intereses, sus recursos y el tamaño de sus departamentos se ven amenazados. Todos los maestros son seres estratégicos y muchos de ellos son también micropolíticos (p. 51).

Una cultura se encuentra configurada por las asunciones básicas y creencias, que como respuestas aprendidas, ha ido desarrollando un grupo para sobrevivir frente a las presiones del entorno externo y para resolver los problemas de integración interna (Bolívar, 2006).

Desde una mirada política, la resistencia al cambio es resultado de la diferencia existente de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y las realidades de la enseñanza que viven los profesores en las escuelas de nuestro país.



Figura 12. Sesión 3. Construcción línea del tiempo profesión docente. 29 de abril.

Los cambios y reformas escolares afectan a los conocimientos, habilidades o competencias de los profesores, pero también a las dimensiones emotivas y actitudinales; factores que pueden ser comprendidos en la identidad profesional (Bolívar, 2006).

Fercho y su equipo durante la sesión seis, dan a conocer como problemática general la administración del tiempo de los maestros cuando empiezan a laborar, pues se han quedado un poco con la idea de la práctica pedagógica, en la época de estudiante, en la que sólo tenían a cargo un grupo. Para ellos sustentan la importancia de organizar el tiempo con las actividades y funciones, usar cronograma e intentar cumplirlo, ideas que se convierten en sugerencias para los maestros en formación.

Las valoraciones críticas que hace parte del profesorado sobre las situaciones de las escuelas de nuestro país y la aparición de reformas en la profesionalización docente, el Decreto 1278 de 2002 por ejemplo, se deben a la manera como se juzga su incidencia en su ejercicio y desarrollo profesional, generando reconstrucción de identidades profesionales en los docentes. De ahí la importancia, de “reimaginar” sus vidas profesionales como dice Connelly & Clandinin (1990), como seres micropolíticos y de esta manera tendrán razones para oponerse al cambio (Bolívar, 2006).

Marisol muestra en su intervención, los cambios que tuvo que realizar frente al manejo de su tiempo para lograr eficacia y optimizar cada momento sin olvidar otros roles personales:

Porque antes (yo) estaba así agobiadísima llevándome trabajo para la casa, y cuando empecé (a ser maestra) no era mamá, ahora soy mamá, entonces ahora no me quiero llevar el trabajo para la casa. Entonces, lo primero que empecé a incorporar fue como una dinámica de evaluación diferente, entonces antes llevaba la evaluación donde hacía muchas actividades, tenía mucho que calificar y siempre tenía un cuaderno encima de mi escritorio, exámenes, etc. Entonces lo que hice fue dinamizar el trabajo de evaluación de manera que haya coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación, que ahora actualmente se dice que se debe flexibilizar y dinamizar la evaluación, pero eso además optimizar tiempo (S5).

La cultura escolar suele comprender tanto normas y principios comunes con el entorno más amplio al que pertenece como normas particulares, lo que hace que cada centro escolar puede tener un carácter común y propio. Además, la cultura escolar presenta diferencias con los grupos o subculturas en el interior de un mismo centro, ninguna cultura es monolítica (Bolívar, 2006).

La aversión al cambio incluye no sólo acciones sino también estado mental, y dependerá del carácter de las normas contra las que la innovación parece atentar. Sin embargo, para que ocurra cambio cultural debe darse internalización y asunción de las nuevas definiciones de que es y de lo que debe ser. Estos significados deben construirse socialmente mediante procesos colectivos de interpretación.

Se presenta actitud negativa ante la disminución de las horas la materia orientada por un determinado profesor, el aumento de estudiantes por aula, el incremento de proyectos transversales y cátedras que buscan resolver problemas sociales o resarcir dificultades asociadas al proceso de paz que vive el país. En mayor medida, se muestra inconformidad ante la asignación de áreas o asignaturas que no corresponden con la formación académica del profesor y que lo llevan a tener inseguridades en el aula y hasta a reformular su identidad profesional (de profesor de Ciencias Naturales a profesor de Educación Física, Educación Artística, Lenguas extranjeras o la asignatura que falte, y esto lleva a sentirse insatisfecho en su labor). Para sobrevivir ante tal situación, el profesor se ve

en la necesidad de prepararse en otras asignaturas y otras funciones con las cuales no se siente identificado.

Expectativas futuras en la profesión

Para sintetizar lo que encontramos en el proceso con los participantes frente a esta categoría, quisimos construir² un texto que da cuenta de cómo este proceso de formación nos aportó en la reflexión sobre las expectativas que tenían tanto los estudiantes, los egresados y el equipo de investigación frente al futuro, que en este caso también se remite al dispositivo de formación.

Como hemos mencionado, desde la primera sesión se empezaron a vislumbrar algunas potencialidades del dispositivo de formación que buscaba aportar en la construcción de la identidad profesional docente, de dos grupos de participantes. Estas son referidas principalmente a la posibilidad de entablar diálogos, intercambiar experiencias y reconocer los saberes docentes que circulan en este espacio de formación. Fue así como el encuentro entre estudiantes y profesores en ejercicio —egresados del mismo programa—, dinamizaron la reflexión en torno a los rasgos de la identidad profesional docente, posibilitando la valoración de las diferentes perspectivas y visiones sobre la educación y de manera más específica, sobre la profesión docente.

Para algunos de los maestros en formación era la primera vez que estaban en contacto directo con un egresado de su misma Licenciatura, Dariany menciona “*no había tenido [...] esa oportunidad de relacionarme con alguien que ya está ejerciendo así, para que nos cuenten y nos digan las cosas, es chévere*” (S1). En este sentido se pone en evidencia que, aunque en la Licenciatura en los últimos años se han realizado esfuerzos para hacer el seguimiento y acompañamiento a los egresados, realmente son pocos los espacios para favorecer este intercambio entre egresados y estudiantes.

De igual manera, en la primera sesión a raíz de la actividad donde los participantes tenían que comentar y luego representar sus ideas frente a los “miedos” y “preocupaciones” sobre la vivencia en la Licenciatura y en la profesión docente, se encuentra que sus

² Este aparte fue construido con la colaboración de la Profesora Marisol Lopera Pérez, egresada de la Licenciatura y participante del Proyecto.

respuestas coinciden con la identificación de asuntos que están ligados al ciclo de vida de cada enseñante (Huberman, 1990). Una de las egresadas menciona,

decíamos que como que estábamos en un antes y un después, pues los egresados y los de pregrado, entonces los de pregrado están como lo que nosotros vivimos antes, cuando estábamos en la carrera, todo lo que vivíamos, todos los miedos, todo lo que pensábamos y lo que somos hoy, entonces decíamos «¡Ah!, no saben lo que les espera» (Juliana, S1).

Por ello mientras para los maestros en formación, sus preocupaciones están centradas en los exámenes, cursos que tienen en el semestre y la incertidumbre de cómo terminar el trabajo de grado, para algunos de los egresados/as, que todavía no conseguían un trabajo, sus preocupaciones estaban ligadas a la búsqueda de empleo y en las representaciones que se hacen sobre los estudiantes ideales, el manejo del grupo y la expectativa de ofrecer a sus estudiantes una enseñanza adecuada de las ciencias naturales; mientras que para aquellos egresados con varios años de ejercicio docente, los miedos principalmente están en las relaciones que se construyen en el ámbito laboral con los colegas y sobretodo con los padres de familia, que evalúan y desafían muchas veces su actuación cotidiana o influyen en la estabilidad de su empleo, “porque uno cuando se enfrenta a toda esa vida profesional, pues uno ahí inclusive aumentan los miedos, porque uno dice «¡a ver de qué estoy hecho!, ¡Para que sirvo!» (Juliana, S. 1).

De todas maneras, lo que se esperaba es que esta explicitación de “miedos y preocupaciones” generara un punto de partida del trabajo, en lugar de convertirse en un punto de parálisis o queja, y eso se logró en la medida en que Antonia mencionaba, la oportunidad de comprender que los miedos “*se pueden convertir en retos*” (Antonia, S1).



Figura 13. Sesión 1. Discusión de actividades. 01 de abril.

Podemos decir que en el transcurso de las sesiones, se favoreció la creación de lazos, que se entrecruzan, que van tomando sentido desde el principio de otredad, que aunque es claro que nadie vive a través de la historia del otro, si influye en las representaciones que se construyen para la propia identidad, como lo menciona Jessy:

Los compañeros que ya tienen más experiencia en ese ámbito laboral de estar en las escuelas y todo eso, pues nos han aportado mucho, por lo menos a mí me han aportado mucho porque a través de las experiencias y los diálogos que se han podido dar aquí en las sesiones, pues uno no aprende a través de las experiencias del otro, pero si trata como de [aprender] un poquito y de ponerse como en esa situación. (S7)

Por otra parte, el saber experiencial de los maestros visibilizó múltiples panoramas de desempeño profesional y esto a su vez generó un halo de confianza por el devenir en los estudiantes. Además fue importante la valoración del programa de formación inicial, no solo por su función social, sino también por los múltiples campos y áreas para el ejercicio futuro (profesor, asesor, diseñador de contenidos educativos, etc.); es decir, interactuar con tal diversidad de personas que transitaron por la misma Licenciatura, pero que por sus trayectorias de vida y los procesos de formación continua que siguieron (posgrado, diplomas, talleres, etc.) han tomado rumbos diferentes (profesores, coordinadores; ámbito urbano, rural; educación no formal), todo esto les permitió reflexionar sobre la pertinencia

de su formación y la necesidad de permear la práctica con procesos de investigación e innovación educativa.

Así mismo, esta interacción llevó a los participantes a transitar de lo disciplinar y pedagógico a lo emocional. Fue reiterativo, sobre todo en los egresados, el regocijo por verse en el otro (maestro en formación) y recordar los sueños que tenían durante su etapa como estudiantes, que se fueron diluyendo en el afán de la cotidianidad; entre ellos se hacen un llamado a no perder de vista los sueños y entusiasmo de los primeros años cuando terminan la Licenciatura,

Uno debe sacudirse, devolverse a lo que fue cuando estaba recién egresado ¿cierto?, y decir «yo también tenía esos sueños, ¿dónde los dejé?, ¿por qué ya no están?, ¿por qué no los cultivé?, ¿por qué no seguí en ese mismo?», no sé, otra misma idea ¿cierto?, porque muchas veces uno se encarreta con otras cosas y va dejando de lado algunas pasiones que tenía cuando estaba terminando la carrera (Anairda, S7).

Se puede decir además que el proceso posibilitó la construcción de relaciones en horizontal, es decir justas y solidarias a partir del diálogo y el posicionamiento crítico, lo cual fue evidente en la conformación de los grupos de trabajo, la distribución de roles en las actividades, la oportunidad de expresar sus ideas sin temor a equivocarse.



Figura 14. Sesión 7. Relación teórica con cada uno de los momentos del proyecto. 26 de agosto.

Para los estudiantes hacer parte de este proyecto fue la oportunidad para resolver algunos conflictos personales, para responderse preguntas por su futuro y enriquecerse con estrategias para la gestión de aula, del conocimiento y de los recursos que se utilizan en las clases de ciencias; así mismo, para contrastar la formación inicial con la realidad de la escuela, parafraseada por los profesores quienes la viven cotidianamente en los ámbitos urbanos y rurales, mientras que ellos apenas la recrean,

Me parece de gran significado para la formación de los estudiantes, escuchar y reflexionar sobre las experiencias de los otros [maestros], pues brindará elementos más sólidos para enfrentarse a los nuevos retos que exigen los procesos educativos (Estudiante; Evaluación final; S7).

Además, manifestaban un enorme agradecimiento por generar una atmósfera de confianza para verbalizar sus preocupaciones, miedos y angustias, no desde lo anecdótico, sino como una reflexión superior y un tanto más conceptual que permitió proyectar en el horizonte la necesidad de dinamizar la formación inicial para responder a las realidades escolares,

Compartir la experiencia, [...] narrar la experiencia también aliviaba un poco o digamos reafirmaba toda la experiencia como tal en su quehacer, entonces sí, es como una evaluación propia (Mónica, S7).

En este sentido, cabe mencionar que la estrategia de trabajo colaborativo fue un mecanismo que aportó a la permanencia de los estudiantes, puesto que reafirmó su vocación y les permitió repensar la práctica profesional,

... ella nos preguntaba que cómo lo sentíamos, que si algo había cambiado, entonces bueno yo respondí, que sí había agitado muchas cosas ¿cierto?, en las experiencias escucharlos a todos agita muchas cosas y eso lleva a reflexionar ¿cierto?, a ser más conscientes de lo que uno se está formando como maestro y lo que va a reflejar en las actividades en que uno está en ese quehacer (Mónica, S7).

Además, dejó entrever que se debe priorizar la formación en servicio del profesorado a lo largo de la vida, especialmente, desde la dinámica de redes interactivas y comunidades de aprendizaje, puesto que esta forma particular de interacción brinda la oportunidad de construir un conocimiento más amplio para retroalimentar el sistema

educativo y los contextos locales y regionales. Al respecto uno de los participantes comenta,

preguntaban que si estos espacios habían ayudado a cambiar la imagen que teníamos, más que cambiar es repensar nuestro que hacer, en ninguno de los encuentros uno de nosotros dijo esto no es lo mío, cada uno sabe que tiene que afrontar esas dificultades y salir adelante. Entonces es un reto que uno tiene acá, tanto para nosotros que somos egresados como para los que aún son estudiantes, entonces más que cambiar es repensar (Fercho, S7).

En relación con lo anterior, cabe destacar que la participación de un docente/investigador internacional amplió las discusiones sobre el desarrollo histórico y evolución de un contexto educativo diferente en contraste con el colombiano, asimismo, puso en evidencia otras cosmovisiones, lo cual conllevó a una lectura más comprensiva de la complejidad implícita en la labor docente, puesto que más allá de las fronteras físicas, la educación, el servicio y la generación de conocimiento en el aula son factores que hermanan a los maestros y cuya discusión permite la resignificación de la profesión y la desmitificación de algunos imaginarios difundidos socialmente.



Figura 15. Sesión 7. Consideraciones de cierre. 26 de agosto.

En consecuencia, consideramos la identidad profesional docente como un constructo en evolución que emerge en la interacción con otros, así que valoramos el encuentro entre maestros en ejercicio y estudiantes (maestros en formación inicial) como un mecanismo útil para potenciar cada rasgo de la identidad, además favorecedor del crecimiento intersubjetivo que permite el posicionamiento y empoderamiento frente a los retos latentes en el sistema educativo actual, que los maestros se piensen como seres en continuo aprendizaje y en la búsqueda de la cualificación de su desarrollo profesional,

lo más importante fue conocer otras personas con situaciones profesionales muy similares a las mías, darme cuenta que lo que me ha pasado como profesora no solo lo he vivido yo, y sobretodo escuchar docentes con más experiencia contando como podemos enfrentar esas situaciones complejas. Aprendí a tener mi mente más abierta a todo lo que puede suceder en mi vida profesional, aprendí que los temores pueden ser una herramienta para afrontar las dificultades, aprendí que es mi actitud ante la vida la que me permitirá salir adelante, aprendí que la construcción de mi identidad como docente es un proceso en constante cambio que me exige una transformación constante (Estudiante; Evaluación final; S7).

Finalmente rescatamos que el encuentro entre pares ayudó a la interpretación y reinterpretación del mundo educativo, aportó a la comprensión de una identidad que se dispone en múltiples facetas y esquemas, que se expresa en diversas formas de interacción, como una experiencia viva y dinámica. Esto nos lleva a afirmar que el dispositivo de formación logró el objetivo previsto en tanto, las experiencias que circularon en él, desde cada grupo de participantes y con el equipo de investigación aportó en el desarrollo profesional de todos/as, por ello, estamos de acuerdo con lo que menciona Tardif (2004) sobre la docencia:

La docencia también exige una socialización en la profesión y una vivencia profesional a través de las cuales la identidad profesional va siendo poco a poco construida y experimentada y en donde entran en juego elementos emocionales, de relación y simbólicos que permiten que un individuo se considere y viva como profesor y asuma así, subjetiva y objetivamente, el hecho de realizar una carrera en la enseñanza (p. 79).



Figura 16. Sesión 2. Conversatorio ¿Qué llevas de esos maestros?. 29 de abril.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se considera que la propuesta de compartir experiencias entre estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales, aportó en el logro de los propósitos planteados y superó las expectativas del equipo de investigación, al reconocer que el trabajo colaborativo y la disposición de los participantes se armonizaron para construir en conjunto una estrategia de formación que aporte en la identidad profesional docente.

El proceso permitió el reconocimiento de la autoimagen de cada uno de los participantes y a la vez se reconoció que formamos parte de una cultura profesional docente. A través de las conversaciones informales, los escritos realizados y los debates que se daban alrededor de cada encuentro, los estudiantes pudieron formar una autoimagen de sí como docentes a partir de lo que viven sus compañeros que ya están ejerciendo, pues al escuchar al otro, al conocer lo que piensa y lo que ha vivido, permite imaginar escenarios posibles, fortalecer lazos y reafirmar la identidad con la profesión a partir de diferentes miradas.

Se visualiza que este tipo de diálogos contribuyen en la identificación del perfil profesional como profesores del área, que forman parte de una comunidad académica que tiene un lugar importante en la construcción de una sociedad; en ello tuvo gran influencia el énfasis que hicimos en algunas sesiones que aportaron en el reconocimiento social que ha tenido la profesión docente a lo largo de los años, y no solo en Colombia sino también en Brasil. En este sentido, la construcción de la línea del tiempo con hechos relevantes desde lo histórico de la profesión, pero también de los momentos de las historias de vida de los participantes, posibilitaron establecer relaciones puntuales entre la vida propia, la de los compañeros y el contexto en continuo movimiento de la profesión.

De igual forma, se considera que la estrategia aportó en la búsqueda de la dignificación docente desde el reconocimiento de lo que hace cada uno en el día a día; para los egresados que están trabajando, sus expresiones mostraron los fuertes y rápidos procesos de socialización que viven con los distintos miembros de las comunidades educativas donde laboran. Para los estudiantes, la lucha que tienen con miembros de su familia o personas cercanas, para quienes estudiar en la Universidad de Antioquia es un logro, pero demeritan el hecho de estudiar una Licenciatura y en ese sentido, su compromiso es cómo dignificar lo que hacemos desde el lugar que estemos.

La autoimagen proyectada de los participantes destaca la estrecha relación entre lo personal y lo profesional, la necesidad del aprendizaje constante y la importancia de la comunicación entre pares para mantener la convicción y el compromiso social que requieren los docentes. En esta construcción de la autoimagen, también se identifica la relación que tiene con los periodos de crisis que viven los participantes, por ejemplo, la práctica pedagógica para los estudiantes que están en los últimos semestres de la Licenciatura y para los egresados los primeros años de ejercicio docente, conocidos como Inserción profesional.

Los egresados muestran en sus comentarios y la manera como asumen las actividades, actitudes positivas frente al cambio, mostrando a los estudiantes la oportunidad que brinda cada dificultad que se puede presentar para asumir transformaciones personales y profesionales. Se destacaron algunas dificultades en la profesión docente como los diferentes roles que debe asumir el profesor en la escuela, la administración del tiempo para no dejar de lado los roles personales y las exigencias actuales para el maestro por parte del Estado y la sociedad. Además, se dejó entrever las diferencias entre las culturas organizativas de las diferentes instituciones donde participan estudiantes y egresados, de lo cual se desprende el cuestionamiento por aquellas instituciones donde se realizan las prácticas pedagógicas, en las cuales se espera que esas vivencias contribuyan en la formación inicial de los maestros, y por ello, cada vez se tienen que seleccionar con criterios más claros desde el Programa y la Facultad.

Con los resultados obtenidos en este estudio podemos decir que la Licenciatura aporta de forma indirecta a la construcción de la identidad profesional docente, pues en su estructura actual no existen espacios de formación en donde se haga referencia a su identidad como maestros en algún área específica del conocimiento. Son ellos mismos quienes desde su trayectoria empiezan a integrar los diferentes saberes –pedagógico, didáctico, saber específico- para ponerlos en escena y a la vez, van construyendo su identidad como docentes, tomando sus experiencias personales, historia de vida y las características de los contextos donde socializa. Se resalta el recuerdo de algunos profesores de la época escolar y universitarios que también aportaron en la búsqueda de su propio perfil, de ciertas características como la paciencia, la pasión por lo que hacen y su

sentido humano lo que llevó a su decisión para elegir la Licenciatura y para otros, la decisión de quedarse en el Programa.

Los doce egresados aportaron a los estudiantes sus saberes de manera natural y desprevenida en la medida en que compartían sus experiencias vividas en su ejercicio profesional, es decir, se ayudó a explicitar su saber experiencial, que va más allá de la integración de la teoría y la práctica de los saberes profesionales, es un saber particular que les ayuda a generar rutinas de actuación para resolver las diferentes exigencias que les demanda la labor, por ejemplo en términos de la gestión del aula, la construcción de relaciones con los colegas y los padres de familia, el diligenciamiento de formatos y otras dinámicas propias del ámbito laboral.

Es de resaltar, que esta estrategia fue bien valorada por todos los participantes, pues algunos estudiantes argumentaron que al estar en contacto con personas que ya estaban ejerciendo la profesión les daba seguridad y tranquilidad porque ya tenían una idea clara de los contextos a los cuales se iban a enfrentar, las actividades y roles que debían asumir y los problemas con los que probablemente tendrían que lidiar. Además de ver que todos en algún momento sintieron temor frente a la profesión y surgieron diferentes miedos comunes en alguna etapa de la formación o inserción, pero que estas emociones pueden ser un aliciente para mejorar la práctica, son retos que fortalecen su ser de maestros.

Finalmente podemos concluir que la estrategia de vincular a los egresados para que compartan sus experiencias con aquellos que se están formando, es necesaria y con gran potencial en la Facultad de Educación, como estrategia para orientar y motivar a los estudiantes que están en los diferentes semestres transitando por la Licenciatura, tal vez ayude a disminuir la deserción a mediano y largo plazo, ya que al conocer la experiencia del otro se generan diferentes conocimientos y emociones, los cuales contribuyen en la identificación del proyecto de vida de cada participante, la reflexión sobre su historia personal y la proyección de su futuro como maestro de ciencias naturales, con la convicción de ser un profesional íntegro que ama lo que hace.

REFERENTES

- Aristizábal, A., & García, A. (2012) Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? Revista EDUCyT, 2012; Vol. Extraordinario, Diciembre.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, abril, 13, (1), 43-59.
- Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el Sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2002 No. 1020218.
- Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107–128.
- Bolívar, A., (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2). Recuperado 10 julio 2008 en, <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>
- Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bolívar, A. & Bolívar, M. (2012). El profesorado de enseñanza media: Formación inicial pedagógica e identidad profesional. Ensino Em Re-Vista, 19(1), 19-33. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14899/8398>
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Madrid: Marulla.
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum: Qualitative Social Research, 6(1).
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignants et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique: Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. Éducation et Francophonie, 34(1), 193-212.
- Cisterna, F. (2005). Triangulación y categorización como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Revista Theoria, volumen 14(1), 61-71.

- contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia, Congreso “Las didácticas específicas en la formación del profesorado”. Santiago 6 – 10 julio. Recuperado 10 de mayo 2004 en, <http://prometeo.us.es/idea/mie/pul/marcelo/como%20conocen.pdf>
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, volumen 19 (5). 2-14.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: España. Narcea.
- Delorenzi, O., Boubée, C., & Nuñez, R. (2012). Las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia: Incidencia en la construcción de la identidad en las primeras inserciones laborales. In III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods: A source book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Deslauriers, J. P., (2004). *Investigación cualitativa. Guía Práctica*. Versión al español y edición al cuidado de Miguel Ángel Gómez. Pereira: Ed. Papiro.
- Domingo, J., & Pérez, P. (2005). Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de ciencias en la eso. *Enseñanza de las ciencias*, 2005. Número extra. VII Congreso
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3 – 56. Recuperado de la base de datos Jstor.
- Domingo, J., & Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado. Una mirada desde la orientación y la dirección. *Revista Perspectiva Educativa*, Vol 51, N° 2.
- Duarte, J., Gálvez, C. & Ríos, L., (2010). Estado actual de la responsabilidad social en la Universidad de Antioquia: Una mirada desde sus actores sociales. Informe institucional, Grupo Interdisciplinario de Investigación en Responsabilidad Social Universitaria Vicerrectoría de Extensión. Universidad de Antioquia. Recuperado en agosto 2012 en, http://autosuex.files.wordpress.com/2011/08/informe_rsu_preliminar.pdf
- Farías, L., & Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, volume 4(1). 1-14.

- Filstead, W., (1986). Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T., Cook, y CH. Reichart, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. C. Marcelo (Coord.) El profesor principiante. Inserción a la docencia. (pp. 59 – 98). Barcelona: Ediciones octaedro.
- Fuentealba, R. (2003). La inserción profesional de profesores principiantes de enseñanza media del área humanista de la región metropolitana. (Tesis Doctoral). Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica De Chile. Chile.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. Estudios pedagógicos, XXXVII (2), 89-107.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical Content Knowledge: An Introduction and Orientation. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.) Examining Pedagogical Content Knowledge, (pp. 3 – 17). Science and Technology Education Library. Kluwer Academic Publishers J.
- Gil, D. (1993). Aportaciones de la didáctica de las ciencias a la formación del profesorado. En L. Montero y J.M. Vez (eds): Las didácticas específicas en la formación del profesorado. Tórculo. Santiago. 277-293.
- Gilmore, J., Hurst, M., & Maher, M. (2009). Professional identity development in teachers of science, technology, engineering, math, and science and math education. Proceedings of the NARST 2009 Annual Meeting. Available at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509408.pdf>
- Goddard, J. & Foster, R. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. Teaching and Teacher Education, 17. p. 349-365.
- Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality; reinterpreting the teacher culture. En J.W. Little & M.W. Mclaughlin (eds.) Teachers work: individuals, colleagues and contexts. 51-76. Teachers colleague press.
- Hernández, A. (2015). El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Ed). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales [pp. 71-106]. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 4ta Reimpresión.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. 6ta edición McGRAW-HILL. Educación, México.

- Huberman, M., (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. (Traducción de Santiago Arencibia y José m. Oliver). Revista Currículum, 2. Recuperado, 28 de mayo 2010 en, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638
- Hutchinson, S. & Wilson, H., (2003). La investigación y las entrevistas terapéuticas: una perspectiva postestructuralista. En J. Morse, (Edit.). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. (pp. 349 -366) 1ra ed. en español. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. 7ma ed. España: Editorial Grao.
- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales, 65, 65-72.
- Jiménez, M.M. (2013). La configuración del conocimiento del profesor principiante de ciencias naturales, en la inserción profesional. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia: Medellín (sin publicar).
- Jiménez, M.M., Mejía, L.S. & Montoya, L.C., (2012). Profesores y profesoras de ciencias naturales y educación ambiental: problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. Memorias III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago de Chile, 29 de febrero – 2 de marzo. Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Chile. Apoyo de OEI y Asociación Chilena de Municipalidades. CD-ROM.
- Cividini, M., Jiménez, M., Mejía, L. y Morales, A. (2016). “Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”: saberes y problemas de profesores principiantes de ciencias naturales. V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. República dominicana 6-8 junio. Recuperado de: http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=636
- Johnson, D. (2010). Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo (Tesis para optar por el título de Magister en Educación con mención en currículum y comunidad educativa.). Universidad de Chile.

- Johnson, D. (2014). Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque biográfico-narrativo. Universidad de Chile.
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching & Teacher Education*, volumen 3(3), 165 – 177.
- Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H., Salinas, J., Pessoa de Carvalho, A. & Gil, D., (2000). La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista iberoamericana de educación*, número 24, 163 – 187.
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona. Marcelo, C., (1992). Como conocen los profesores la materia que enseñan.
- Mellado, V. & González, T. (2000). En J. Perales y P. Cañal. *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil. 535-556.
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16. p. 69-88.
- Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 10(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511134004>
- Perafán, G., (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Colección tesis doctorales.
- Perrenoud, P. (2006). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial GRAÓ. Barcelona: España. p. 224.
- Pontes, A., Ariza, L., & Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), pp.131-142.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, volumen 3(1), 1-42.
- Porlán, R. & Rivero, A., (1998). El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Diada editora.
- Quiceno, 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. Trabajo de Maestría. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

- Ramírez, N. (2016). El proceso de inserción profesional del profesor principiante de Ciencias Naturales: Cuatro casos en Colombia. Trabajo de Maestría. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Extraído de: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2295/1/JE0856_nataliaramirez_insercionprofesional.pdf
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), 4-14. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Siry, C., & Lara, J. (2012). "I didn't know water could be so messy": coteaching in elementary teacher education and the production of identity for a new teacher of science. *Cultural Studies of Science Education*, 7(1), 1-30.
- Snow, D. A. & Anderson, L. (1987). Identity work among the homeless: the verbal construction and avowal of personal identities. *The American Journal of Sociology*. 92 (6). 1336 – 1371.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado". PREAL. Barcelona.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, volumen 54 (2), 143 -178.
- Villegas, A., Londoño, L., Cárdenas, M., & Mosquera, Y. (2015) *Análisis de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental: con miras al fortalecimiento del vínculo Universidad-centro de práctica*. (Tesis de Pregrado). Facultad de Educación, Univesidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Volkman, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293-310.
- Vonk, J. (1995). Conceptualizing novice teachers' professional development: a base for supervisory interventions. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco).
- Webb, A. W. (2012). " Supporting" Beginning Secondary Science Teachers through Induction: A Multi-Case Study of Their Meaning Making and Identities. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.



Agradecemos de manera especial a todo el grupo de participantes y de investigadoras que hicieron posible este gran proceso, en el que todos aprendimos y crecimos como profesionales.