



Inserción profesional: narrativas docentes en el proceso de consolidación de una propuesta de acompañamiento pedagógico para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Carlos Castaño Moncada

Trabajo de grado presentado para optar al título de Pedagogo

Asesora

Natalia Ramírez Agudelo, Magister en Educación en Ciencias Naturales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Pedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Castaño Moncada, 2021)
Referencia	Castaño Moncada, C. (2021). <i>Inserción profesional: Narrativas docentes en el proceso de consolidación de una propuesta de acompañamiento pedagógico para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Bibiana Escobar García.

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

Dedicatoria

Considerar el paso por la academia es uno de los eventos más enriquecedores que he tenido en mi vida y más considerando que fue por la Universidad de Antioquia.

Allí he podido conocer y aprender, en compañía de grandes y buenos compañeros, lo importante de la vida y del proceso de formación por el cual atravesamos. Estos compañeros, con los cuales tuve la fortuna de compartir un sin número de situaciones, que podría decir, nos han transformado como personas y profesionales; a ellos, gracias por estar ahí, por recorrer el camino que muchas veces temíamos atravesar, y ahora finalizando nuestra formación profesional solo quedan los aprendizajes y el reto más grande por afrontar... Dar lo mejor de nosotros en este paso de la vida universitaria al mundo laboral.

A mi familia, a mis amigos de la vida y a todos los maestros con los que pude compartir y confrontar ideas, infinitas gracias. A ustedes les agradezco, porque cada uno ha aportado a la forma en la que me relaciono con el mundo.

Agradecimientos

Considerar la inserción profesional como una etapa transformadora de la profesionalización, es lo que ha convocado a este ejercicio de investigación, por lo cual es necesario reconocer el aporte y participación de dependencias académicas, administrativos y docentes que han permitido y posibilitado desarrollar este proyecto.

Agradecer a la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación por abrirme las puertas para formarme como Pedagogo y al Departamento de Extensión y Educación a Distancia y a la Coordinación de Egresados, pues allí pude desempeñarme profesionalmente desde mi experiencia de prácticas pedagógicas. También, al Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica – FORMAPH – y al grupo de investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias – PiEnCias – quienes apostaron por la consolidación de esta propuesta investigativa.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Justificación y planteamiento del problema.....	11
Pregunta orientadora.....	17
Antecedentes.....	17
Inserción profesional	18
Extensión universitaria	23
Acompañamiento pedagógico	27
Objetivos	32
Marco teórico	33
Acompañamiento pedagógico en los procesos de inserción profesional.....	34
La inserción profesional como una etapa de posicionamiento de la profesión docente	35
Extensión universitaria y su papel en el marco social de la formación continua de sus egresados.....	39
Diseño metodológico	41
Técnicas e instrumentos para la recolección de información en el marco de la investigación narrativa	42
<i>Encuesta</i>	42
<i>Grupo de discusión</i>	43
<i>Entrevistas semiestructuradas</i>	44
Contexto y participantes	45
<i>Modalidad</i>	45
<i>Participantes</i>	45
<i>Criterios de selección</i>	45
Consideraciones éticas	46

Estrategia de análisis.....	46
Análisis y resultados	50
Caracterización de participantes.....	50
Concepciones sobre el ser maestro principiante.....	52
Inserción profesional y sus implicaciones en la profesión docente	60
¿Es necesario un programa de acompañamiento con relación a los procesos de inserción profesional en la Facultad de Educación?.....	66
Consideraciones finales	77
Referencias.....	79

Lista de tablas

Tabla 1	Número de perfiles docentes permitidos para prácticas laborales en instituciones educativas en el municipio de Medellín.....	12
Tabla 2	Investigaciones sobre la inserción profesional en la última década.....	36
Tabla 3	Matriz de coherencia.....	47
Tabla 4	Caracterización encuesta (Enc.).....	51
Tabla 5	Caracterización grupo de discusión (GD).....	51
Tabla 6	Caracterización entrevista (Ent.).....	52
Tabla 7	¿Se considera maestro principiante?.....	55
Tabla 8	Maestros que no se consideran principiantes.....	55
Tabla 9	Maestros que se consideran principiantes.....	57
Tabla 10	Otras problemáticas de la profesión docente en la actualidad.....	64
Tabla 11	¿Consideran que la Facultad de Educación debe apoyar el proceso de inserción profesional?.....	66
Tabla 12	PRO-FE: PROgrama (de acompañamiento) Facultad de Educación.....	71

Resumen

La inserción profesional docente ha sido objeto de investigación durante las últimas dos décadas en los continentes americano y europeo, lo que ha posibilitado conocer los retos que los Maestros Principiantes enfrentan al iniciar su vida laboral. Por esta razón, el siguiente proyecto de investigación desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se propuso realizar, desde la investigación narrativa, un acercamiento a los egresados de los diferentes programas de licenciatura de esa dependencia académica de los últimos cinco (5) años (2016-2020).

Con base en este planteamiento, se identificaron las problemáticas con las que se han enfrentado estos maestros en sus primeros años de ejercicio profesional, en especial con las exigencias del sistema educativo para insertarse en el mundo laboral, y las constantes transformaciones de las políticas institucionales y gubernamentales. A su vez, se establecieron nuevas concepciones sobre el ser Maestro Principiante, al reconocer que no depende del número de años de experiencia profesional, sino de las transformaciones o novedades que se evidencian en el quehacer diario de estos maestros, las cuales les permiten reconocerse o no dentro de esa categoría y los significados que le asignan a esta etapa de la vida profesional, a partir de sus experiencias.

Finalmente, con base en las situaciones de inserción descritas por estos maestros, se construye una propuesta de acompañamiento pedagógico que se espera atienda a sus inquietudes y necesidades, desde lo que implica insertarse profesionalmente en el sistema educativo colombiano.

Palabras claves: inserción profesional, extensión universitaria, acompañamiento pedagógico, formación profesional, narrativas docentes.

Abstract

The professional insertion of teachers has been the object of research during the last two decades in the American and European continents, making it possible to know the challenges that Beginning Teachers face when starting their working life. For this reason, the following research project, developed at the Faculty of Education of the University of Antioquia, aimed for developing, from narrative research, an approach to the graduates of the last five (5) years (2016-2020) of the different bachelor's degree programs from this academic unit.

Based on this approach, the problems faced by these teachers in their first years of professional practice were identified, highlighting the demands of the educational system to enter the world of work, and the constant transformations of institutional and governmental policies. At the same time, new conceptions about being a Beginner Teacher were established, acknowledging that being a beginner does not depend on the number of years of professional experience, but transformations or novelties evidenced in the daily work of these teachers, which allows them to recognize themselves or not within the mentioned category and its assigned meanings, based on their experiences.

Finally, based on the insertion situations described by these teachers, a proposal for pedagogical accompaniment is built, and it is expected that it address the concerns and needs of them, since it implies professional insertion in the Colombian educational system.

Keywords: professional insertion, university extension, accompaniment pedagogical, degree training, teacher narratives.

Introducción

Considerar la inserción profesional docente como el tránsito de la vida universitaria al mundo del trabajo, es una concepción reduccionista sobre lo que verdaderamente implica para los maestros iniciar su vida profesional.

La inserción, más allá de involucrar el despliegue de las habilidades y conocimientos adquiridos durante la formación profesional, implica enfrentarse a los contextos educativos y la comunidad escolar más allá de los saberes disciplinares y las metodologías de clase. También, se pone en evidencia el relacionamiento entre colegas y administrativos de la institución educativa y en especial, requiere que el maestro se enfrente a las dinámicas sociales y culturales en las que se inscribe el territorio en el cual ejerce su profesión.

Por tal motivo es necesario pensarse, desde una reflexión de la formación y la profesión docente, sobre las implicaciones que tiene esta etapa en el desarrollo y posicionamiento del maestro en la escuela, fundamentándose de igual manera en el sentido del acompañamiento pedagógico, el cual se ha orientado en las últimas décadas, a desplegar estrategias de formación que permitan afianzar las habilidades y conocimientos del maestro y de igual forma, familiarizarlo con las dinámicas institucionales y su profesión.

En esta oportunidad, el ejercicio investigativo se desarrolló en el marco de la extensión universitaria, relacionando el compromiso que la Universidad trae consigo desde sus ejes misionales en pro de afianzar la relación con los egresados, en este caso maestros principiantes, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, considerando de igual forma, cómo un proceso de acompañamiento, desde este Departamento de Extensión, favorecería el proceso de inserción profesional docente.

Con base en esto se indagó, bajo un enfoque de investigación narrativa, en primer momento y con la participación de algunos egresados de esta facultad, sobre la necesidad e interés por ser acompañados en este tránsito de la vida universitaria al mundo laboral; proponiendo de igual forma, algunas estrategias y contenidos que se consideran podrían responder a aquel interrogante dispuesto y que finalmente se materializará, con el diseño de una propuesta de acompañamiento pedagógico en los procesos de inserción profesional, que surge de la participación y narrativas docentes recopiladas a lo largo del desarrollo de esta investigación.

Justificación y planteamiento del problema

En este proyecto de investigación se presentan algunas situaciones y problemáticas por las que atraviesan los maestros principiantes en su proceso de inserción profesional, esto como un asunto por el cual se considera que las instituciones educativas, refiriéndose a las instituciones formadoras de maestros, no siempre realizan un acompañamiento acorde a las necesidades de la sociedad y el mercado laboral; el cual, desde diferentes políticas y exigencias para su ingreso, imposibilita un adecuado proceso de formación y preparación para la vida profesional.

Estas problemáticas por las cuales los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, lugar donde se desarrolló este proyecto de investigación, varían desde las condiciones políticas, sociales, culturales e incluso formativas, las cuales podrían generar grandes brechas entre la vinculación laboral y la apuesta académico-formativa que se imparte desde esta institución de educación superior para el acompañamiento y fortalecimiento del perfil profesional. Este último elemento será en el cual se centrará esta investigación desde lo institucional y su oferta formativa para egresados.

Con base en lo anterior, es importante identificar cómo y en qué momento el maestro, desde su formación profesional, empieza a establecer este vínculo con las prácticas de enseñanza y a su vez, con las realidades sociales por las cuales como maestro podría enfrentarse a lo largo de su trayectoria profesional. Es así y retomando lo expuesto en el II Congreso Internacional sobre profesorado e inserción profesional a la docencia - El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones; donde se evidencia que:

Ahora bien, para algunos autores, solamente en las dos primeras etapas (la formación inicial que se recibe en la universidad o en las escuelas normales y la iniciación a la docencia que son los primeros años de ejercicio profesional) podríamos encontrar diversas experiencias que pueden catalogarse como formativas y que van a incidir en el proceso de hacerse maestro: una, la formación por observación que recibe cuando es estudiante en la escuela básica; dos, sus experiencias como estudiante universitario en la carrera de magisterio; tres, las prácticas; y cuatro, cuando el estudiante se convierte en profesor recién llegado, las cuatro presentan diferentes relaciones con el poder, el conocimiento y la negociación que producen marcos de referencia que proporcionan diversas prácticas discursivas en la enseñanza. (Britzman, 1991, citado por Bullough, 2000). (Fandiño, 2010, p. 2)

Centrando la atención en la tercera experiencia relacionada con las prácticas; se menciona, retomando nuevamente a Fandiño (2010) que:

En este sentido, considerar la práctica que se realiza en la universidad como uno de los eventos que marcan la formación, es algo que contemplan algunos autores; el mismo Britzman (citado por Bullough, 2000) le presta una especial atención, pues afirma que los estudiantes de profesores cuando llegan a la universidad están ansiosos por ingresar a ellas, pues el mito de que la experiencia hace al profesor y, en consecuencia, que la experiencia se explica por ella misma, convierte a las prácticas en el momento de verdadero valor en la formación del profesorado y en la etapa donde realmente se produce conocimiento. (p. 2)

Es así, y con relación a las políticas educativas y en lo que respecta a la formación de profesionales de la educación en el municipio de Medellín, como se identifican diferentes transformaciones en los últimos años. Una de esas transformaciones, y podría considerarse como la más reciente implica, desde la oferta y capacidad de expansión de los estudiantes en formación para el desarrollo de sus prácticas profesionales, “las cuales no solo representan un momento de aprendizaje del “oficio” de la enseñanza, especialmente en contacto con los alumnos en las clases” (Marcelo, 2006, p.8), podría considerarse como el escenario y espacio de interacción entre el saber teórico, impartido desde la institución formadora de maestros, y su aplicación de acuerdo con los primeros acercamientos a los escenarios educativos y sociales.

Lo anterior, podría verse afectado de acuerdo a lo presentado en la Resolución Nro. 201950005822 del 29 de enero de 2019 de la Alcaldía de Medellín, “por la cual se regulan los parámetros de las prácticas laborales en los Establecimientos Educativos Oficiales”.

En esta resolución, específicamente en el Artículo Segundo denominado “Etapas”, se propone un proceso de identificación, convocatoria y selección para todas las instituciones de educación superior con facultades de educación, sus practicantes y los diferentes perfiles profesionales, estableciendo en el apartado número uno, parágrafo 1.1 “Identificación de necesidades”, que:

Los rectores o directores de los establecimientos educativos oficiales podrán identificar los perfiles que requieren los practicantes para el fortalecimiento del Proyecto Educativo Institucional – PEI, que serán gratuitas.

En todo caso, el número de perfiles identificados en la necesidad no podrá superar el máximo de la siguiente tabla:

Tabla 1

Número de perfiles docentes permitidos para prácticas laborales en instituciones educativas en el municipio de Medellín.

Número de estudiantes matriculados en el SIMAT¹	Número máximo de perfiles identificados
Hasta 1000	2
Desde 1001 hasta 1500	3
Desde 1501 en adelante	4

Nota. Datos tomados de la Resolución No. 201950005822 de la Alcaldía de Medellín (2019).

Esta propuesta, teniendo en consideración a todas las instituciones de formación de maestros en el municipio de Medellín, traza una ruta de competitividad por las plazas existentes y el poco número de aspirantes que pueden acceder a ellas, aclarando que “durante este periodo el profesorado no está completamente capacitado y normalmente se consideran “candidatos” o “profesores en prácticas” (Marcelo, 2006, p. 21); lo que de entrada y como suposición, atrasaría los procesos de formación y en otros casos podría dar paso a una deserción a gran escala en las poblaciones de las facultades de educación. Esto como resultado de una política educativa.

Teniendo en consideración esta situación en cuanto a las prácticas iniciales de los maestros en formación y su acercamiento a diferentes escenarios educativos y sociales, es evidente que desde un panorama micro, como se establecería dentro de este municipio, la relación sujeto-contexto se problematiza por el desconocimiento de las dinámicas territoriales, sociales y culturales que se tejen cotidianamente.

Es así como el maestro desde su formación inicial estaría desconociendo diferentes realidades, desde lo social y profesional que se vinculan con diferentes situaciones, momentos o contextos de la profesión docente. Lo que en un primer momento y tomándose como ejemplo, abordaría problemas de violencia, que probablemente atenta contra la integridad de los maestros y las mismas comunidades. Esta realidad como posibilidad de enfrentamiento alteraría el quehacer profesional y la experiencia adaptativa de los maestros.

El manejo, para quienes continúan con su proceso de formación y profesionalización a pesar de estas problemáticas en la escuela, podría afirmarse que se “aprenden” desde la cotidianidad o en oportunidades se suprimen; como mecanismo de supervivencia y omisión,

¹ El sistema integrado de matrícula SIMAT es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones. Es un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales que facilita la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante, la consulta del alumno por Institución y el traslado a otra Institución, entre otros. Consultado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-168883.html? noredirect=1>

debido a que la escuela es un reflejo de las dinámicas de interacción y clasificación de los sujetos desde los escenarios sociales.

Otra posible situación a la cual se podrían enfrentar los maestros en sus primeros años de ejercicio y atravesando el proceso de inserción profesional que sigue enmarcando las dinámicas sociales, es la del reconocimiento del funcionamiento de la institución educativa como fragmento o segmento de un contexto determinado; lo cual afectaría directamente el quehacer profesional desde la interacción y relación que establece el maestro principiante con la comunidad educativa y con ello en la esfera social.

Es por esto que se retoma a Michel Foucault (1988) con el que se identifica, que:

Desde luego, la coordinación entre estos tres tipos de relaciones (poder, comunicación y capacidades objetivas) no es ni uniforme ni constante. En una sociedad dada, no hay un tipo general de equilibrio entre las actividades terminadas, los sistemas de comunicación y las relaciones de poder. Más bien hay diversas formas, diversos lugares, diversas ocasiones o circunstancias en las que estas interrelaciones se establecen según un modelo específico. Pero también hay "bloques" en los que el ajuste de habilidades, las redes de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. Tómese por ejemplo una institución educativa: la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido -todo esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder. (p. 13)

Lo anterior, con relación a esta segmentación y categorización, que para este caso aleja al maestro principiante o en formación, del reconocimiento de los contextos educativos y a su vez sociales. Añadiendo según Marcelo (2006) que:

Es durante las prácticas de enseñanza que los futuros profesores empiezan a conocer la "cultura escolar" (Kennedy, 1999). Pero es durante el periodo de inserción profesional cuando esta socialización se produce con mayor intensidad. En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran. (p. 8)

Esta relación que se establece entre el sujeto (maestro en formación o principiante) y la comunidad educativa, se diferencia desde las dinámicas ilustrativas y las habilidades obtenidas en el proceso de formación inicial (profesional). En el caso de los maestros principiantes, donde poco o nada se profundiza sobre las adversidades por las que un maestro, en sus primeros años de ejercicio y a lo largo de su experiencia docente debe atravesar; enfocando su atención desde la

institucionalidad, a la formación en saberes específicos y didácticos que podrían dejar de lado la formación pedagógica y con ello los saberes relaciones con el sujeto, los contextos y la construcción de la identidad.

Retomando lo anterior, es importante evidenciar experiencias de inserción profesional en diferentes escenarios y contextos, por esto y como lo presenta Avalos (2009) desde las narrativas de maestros principiantes en Chile:

Y fue difícil, súper difícil, porque a uno le entregan ciertas teorías para manejar, pero la práctica es distinta y uno se encuentra con otras cosas que nunca se vieron en los libros. Entonces ahí uno comienza a preguntarle a los colegas con más experiencia. Me prepararon para tratar ciertas cosas, por ejemplo, cuando un niño tiene déficit atencional, etc. Pero nunca sentí que me prepararon para enfrentarme a un curso problemático. (p. 11)

Problemáticas de corte cultural como lo es el trabajo con poblaciones vulnerables y comunidades reconocidas como minorías sociales, son elementos que desde la academia grosso modo, se pueden mencionar; pero que, desde la práctica y el acercamiento y reconocimiento de estas situaciones en la realidad diaria de los maestros, se creería no brindan las herramientas y conocimientos suficientes para el abordaje de estas problemáticas en el ejercicio profesional. Lo que pasaría igualmente en el trabajo docente con poblaciones en situación en discapacidad, con necesidades educativas especiales e incluso, población con habilidades y capacidades excepcionales; factores que requerirían de profundización y sensibilización en la formación profesional, para permitirle al maestro principiante (maestro en prácticas) ampliar las posibilidades de interpretación y reconocimiento de las diferentes realidades individuales y colectivas que existen en la sociedad.

Finalmente, se retoma lo ya mencionado sobre la formación del profesional y ahora se sitúa en el acompañamiento que la institución educativa, llámese universidad, escuela normal o centro de formación para el trabajo; hace en el proceso de inserción profesional desde el acompañamiento y seguimiento, no desde la caracterización de sus egresado, si no, desde la planeación, implementación y evaluación de planes de formación continua que posibiliten en el maestro dar claridad o al menos fundamentarse en cuestiones políticas, sociales, culturales y así mismo, que recojan elementos de su formación profesional y su saber fundante.

Es así como se configura el sentido de este proyecto de investigación, presentando claridades en el acompañamiento institucional, que para este caso se ofrece en la Universidad de Antioquia y específicamente en la Facultad de Educación desde el Departamento de Extensión, encargado desde el comité de egresados, de desarrollar toda la oferta de formación continua,

precisando que este reconocimiento de la oferta debe, o eso se espera, proyectarse para atender a las problemáticas por las que atraviesan los maestros principiantes en el proceso de inserción profesional y que anteriormente se han venido mencionando.

Para comprender uno de los componentes del proceso y funcionamiento de la Extensión Universitaria, es preciso retomar a Sifuentes y Reinozo (2011) quienes mencionan que:

La extensión universitaria está llamada entonces a contribuir al fortalecimiento de la función social de la universidad, fraguándose en el pueblo a través de la transformación de la sociedad y proyectando la cultura universitaria en todos los ámbitos, para ello, se deben rebasar los marcos estrechos de lo llamado extracurricular para adentrarse en el amplio horizonte de la palabra “cultura”. Por tanto, cada institución de educación superior, debe constituir un bastión del trabajo político ideológico, tiene que convertirse en un centro de desarrollo cultural; en primer lugar, desde el punto de vista interno, lo cual significa que la formación del futuro egresado transcurra en un marco cultural propio para este profesional, que le permita apropiarse de forma consciente de los mejores valores de la cultura general y nacional; en segundo lugar, a partir de lo anterior, la acción que tenga hacia la comunidad como irradiadora de cultura y que propicia la elevación del nivel de desarrollo en esta esfera de influencias sobre el territorio. (p. 121)

Con lo anterior y retomando los retos por los cuales el maestro en formación o el maestro principiante atraviesa en su quehacer docente, es necesario comprender la tarea que desde los departamentos de extensión se fundamenta con la comunidad académica universitaria y a su vez, con la social, trazando y posibilitando el fortalecimiento del perfil profesional, para este caso de los egresados, contextualizando y apoyando desde los saberes teóricos, disciplinares e institucionales para crear y sensibilizar sobre las realidades de las sociedades y la cultura.

Por eso y para el caso de la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación, es propio identificar y fortalecer aquel compromiso que se establece desde la creación del Programa y el Comité de Egresados, donde se considera este segundo como una instancia académico-administrativa con proyecciones de vincular y permitir la relación egresado-facultad desde su participación en procesos académicos, investigativos, de extensión y comunicación con proyecciones al desarrollo de la educación continua de los maestros, todo esto sustentado en el Acuerdo 334 del 29 de abril de 2015 de la Facultad de Educación, donde se suman la participación del Departamento de Extensión y Educación a Distancia y trabaja en objetivos, y de manera articulada, con los departamentos académicos de pregrado, el Departamento de Formación Avanzada y el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas.

Pregunta orientadora

¿Cómo un proceso de acompañamiento pedagógico, desde el Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, favorecería el proceso de inserción profesional docente de los egresados de los diferentes programas de licenciatura de esta dependencia académica?

Antecedentes

El sondeo y visualización de fuentes de información, como plataformas y repositorios digitales de libre acceso, para construir y consolidar estos antecedentes, se fundamenta en producciones académicas en su mayoría en formato digital, PDF (Portable Document Format); tomando como referencia para el rastreo de este material, el problema por el que surge este proyecto de investigación, estableciendo como estrategia de búsqueda el uso de palabras y composiciones en torno a la inserción profesional y los retos en el inicio de la docencia; donde también, se indagó alrededor de la extensión universitaria y el acompañamiento pedagógico.

Con este historial de búsquedas iniciales se condensan, posterior a la revisión de la bibliografía encontrada, tres categorías específicas para la presentación del siguiente capítulo.

La primera de estas categorías es la de *inserción profesional*, la cual se presenta con base en investigaciones educativas y pedagógicas, en su mayoría latinoamericanas, para caracterizar y posicionar este campo de estudio, estableciendo una relación con la *extensión universitaria*, la cual para este caso, y aclarando en primer momento que no se identifica como un tema de investigación frecuente, se introduce, desde referentes teóricos y un panorama histórico de la extensión universitaria y su papel en la educación superior; y que para el caso de la Universidad de Antioquia, entra a discutir la última categoría de estos antecedentes enfocada en evidenciar propuestas o políticas de acompañamiento pedagógico a los docentes, que dentro de esta investigación se reconocerán como maestros principiantes.

De tal manera, se establece un sistema categorial que posiciona en primer momento a la inserción profesional, como categoría central dentro de este proyecto; enmarcando a la extensión universitaria como categoría de primer orden y finalmente, el acompañamiento pedagógico, como propuesta que será objeto de estudio dentro de esta investigación y que con relación a los procesos de la extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, permite situarla como categoría transversal, en una perspectiva integradora de la experiencia docente, de las funciones administrativas o de gestión educativa y los programas de formación continua.

Inserción profesional

Según Tardif (como se citó en Jiménez et al., 2011) “el período entre terminar la formación inicial y el ingreso al trabajo docente, es llamado por algunos autores como “inserción profesional” o “introducción a la profesión”” (p. 14). Lo que para estas autoras supone un proceso de:

(...) reflexión que todo programa debe hacer en el marco de las actuales reformas educativas, teniendo en cuenta no solo los procesos de formación inicial sino también, los contextos de actuación y la realidad educativa a la que se enfrentan los egresados(as). (p. 11)

Identificando problemáticas entre los conocimientos y la formación recibida desde el choque con la realidad escolar y social por la que atraviesa el maestro en sus primeros años de ejercicio; lo anterior, aludido como producto de un estudio inscrito en el paradigma cualitativo que combinaba procedimientos de recolección y análisis de información mixtos.

Para Reyes (2011) refiriéndose al contexto chileno, uno de los logros de los Proyectos de Formación Inicial Docente fue el de cambiar el proceso de prácticas de los estudiantes de formación pedagógica a un modelo de prácticas instalado en contextos en los que se verá inmerso el maestro desde su quehacer profesional, focalizando este modelo en un acercamiento a las realidades escolares e instaurando una asociación del saber institucional a las dinámicas del aula de clases, considerando la formación inicial, la institución de la cual se egresó, los años de experiencia docente desde su inserción al campo laboral, entre otras; como posibles situaciones que afectan la profesionalización y ejercicio docente, desde los procesos de inserción profesional.

Con lo anterior, se identifica según Fuentealba (citado por Reyes, 2011) que el proceso de inserción profesional por lo general, lo vive el maestro de forma aislada y basada especialmente en parámetros administrativos que reflejan la ausencia de mecanismos institucionales de acompañamiento y mediación a la profesión docente.

Jiménez en el 2013 realizó un estudio de casos que tenía como objetivo, reconocer las realidades que enfrentan los maestros principiantes una vez obtenían su título profesional; evidenciando, y con base en lo mencionado anteriormente por Reyes y el proceso aislado por el que atraviesan los maestros, que para esta investigación y “de acuerdo a la información recopilada, en los cuatro casos, se puede decir que esta inducción se da de forma diferente para aquellos docentes que ingresan al sector público y el privado” (p. 141).

Así, en la década de los noventa, la problemática de la inserción profesional de los nuevos docentes se convierte en tema de interés para investigadores y dirigentes educativos en

diferentes países. La inserción comienza a ser vista no solo como una etapa importante del aprendizaje de la docencia (de acuerdo con la nueva concepción de la formación docente), sino que esta será clave en la lucha contra la precariedad laboral: tanto las autoridades escolares, como investigadores y formadores enfocarán sus esfuerzos en ella. (Jiménez, et al., 2014, pp. 3- 4)

Lo anterior, parte de la exploración y problematización que presentan Jiménez, Morales y Tardif, en el 2014 con base en la comparación de los contextos de Quebec y Colombia, con relación al proceso de inserción profesional de los docentes; presentando como producto de su investigación, una propuesta para Colombia, que surge desde lo que en Quebec se evidencia como un “continuum a lo largo de la carrera” con el cual se entiende, según Lamontagne, Arsenault y Marzouk, y Gauthier y Mellouki (citados por Jiménez et al., 2014) que:

Bajo este concepto, la formación docente comprendería entonces tres etapas: la formación inicial, la formación continua y la inserción profesional (Lamontagne, Arsenault y Marzouk, 2008), las cuales son, a su vez, fases de la carrera docente que pueden distinguirse cronológicamente y por la adquisición de saberes y competencias en cada una (Gauthier y Mellouki, 2006). (p. 151)

Por su parte, Marqués y Romanowski (2016) realizaron en Brasil un estudio basado en las políticas de desarrollo profesional docente y su relación con los procesos de inserción laboral, identificando las necesidades de ampliar las investigaciones a los programas de inserción profesional, como consideración a los desafíos y necesidades formativas de los docentes. Considerando también, lo que para el territorio brasileño se presenta, según las autoras, como un contexto diverso y complejo desde las políticas educativas, las condiciones financieras y las propias condiciones de formación y trabajo de los profesionales de la educación (traducción propia).

En la Universidad de Antioquia para el año 2016, se elaboraron dos investigaciones alrededor de los maestros principiantes del área de ciencias naturales y educación ambiental; el primero de estos ejercicios asociado a la construcción de la identidad profesional y el segundo, relacionado directamente a la categoría central de esta investigación “la inserción profesional docente”. Lo cual, para la revisión documental que se desarrolló para la consolidación de estos antecedentes, se comprende como una tendencia dentro de este campo de investigación.

Desde un ejercicio de investigación biográfico-narrativo, Quiceno (2016) expone que:

Desde la perspectiva de este trabajo, la identidad profesional corresponde a una interrelación de aspectos personales (sentimientos y emociones que emanan del ejercicio de la práctica) y profesionales (saberes, competencias y habilidades sobre lo que enseña)

que se entrelazan, dando como resultado una forma particular de entender y asumir la enseñanza de las ciencias naturales y la manera de comprometerse con ella. Bajo este panorama, nos preguntamos acerca de *¿Cómo se (re)constituye la identidad profesional del profesor principiante de Ciencias Naturales a partir de los saberes profesionales presentes en la etapa de inserción a la docencia?*, cuestionamiento que implicó describir de las representaciones sobre la docencia de los profesores principiantes de ciencias naturales, identificar sus saberes profesionales y las fuentes de las cuales éstos se sustentan. Este objeto llevó a analizar la manera en cómo tiene lugar la identificación de quienes se inician en la docencia, con el oficio y la función docente, posibilitando reconocer las necesidades formativas de los profesores principiantes de ciencias naturales y cómo estas pueden ser atendidas en el marco de la formación inicial y/o continua. (pp. 9 – 10)

Identificando, según el continuum mencionado anteriormente por Lamontagne, Arsenault y Marzouk y retomado por Quiceno (2016) alrededor de la inserción a la docencia.

Se puede decir que esta investigación aporta elementos importantes que permiten describir cambios en la forma como los profesores principiantes se asumen como profesores de ciencias –antes y después de la inserción profesional–, a medida que materializan en la práctica los saberes adquiridos de la formación profesional como continuum. Así, los contextos de inserción y las posibilidades que estos brindan a los jóvenes profesores para su desarrollo profesional, se hacen determinantes en su reafirmación en la profesión y en su compromiso con la formación de los estudiantes. El contexto de llegada realiza un modelado de los constituyentes de la identidad, que se van transformando o no, de acuerdo a las experiencias que los profesores adquieren en el ejercicio de su profesión. (p. 214)

Lo que para Ramírez (2016) desde una investigación cualitativa, bajo un enfoque de estudio de casos indagaba, desde diferentes vivencias de docentes y su proceso de búsqueda de empleo, por las dificultades y problemas por los que atraviesan estos maestros en su proceso de inserción profesional, identificando que:

El contexto influía en la inserción profesional, y justamente los resultados mostraron que las características de éste, en términos de las posibilidades que se le presentan a nivel laboral, inciden en la obtención del empleo del profesor principiante, quien puede verse afectado, además, por la falta de apoyo de la administración pública. Un ejemplo de esta situación se encontró en una de las entrevistas realizadas, en donde se encontró que la oferta laboral para profesores del área de Ciencias Naturales en Neiva (Caso 4) no era la

suficiente y por ello, la mayoría de los egresados debían desplazarse a otros municipios cercanos para poder ejercer su profesión. (p. 165)

Presentando finalmente, lo que se entendería para la autora como uno de los propósitos de su investigación con intenciones de fortalecer la formación profesional de los maestros en sus diferentes etapas de profesionalización, ya sea desde su formación inicial o continua; reconociendo el proceso de inserción profesional como un medio de articulación y potencialización en la relación que se establece entre las instituciones o centros de formación docente y los maestros principiantes (Ramírez, 2016).

De acuerdo con lo presentado hasta el momento, se expone lo que, para Solís et al., (2016) se presentan como problemas y éxitos de los profesores principiantes, en una investigación que parte de un proceso que:

Para indagar en las dificultades y éxitos de los profesores principiantes en su experiencia de inserción profesional en establecimientos educacionales, se aplicó un cuestionario que contenía tres apartados: Desempeños profesionales, Condiciones de trabajo para el desempeño profesional, Apoyos para la inserción profesional.

En relación con el apartado de desempeños profesionales de los cuales da cuenta este artículo, el cuestionario estuvo constituido por 19 afirmaciones y una escala de respuesta con cuatro categorías, las que se redujeron a dos para efectos de análisis. Las afirmaciones respondían a las siguientes dimensiones correspondientes al quehacer docente: planificación de la enseñanza y de la evaluación, manejo de clima, manejo de actividades y recursos de aprendizaje, uso de recursos de aprendizaje diferenciados, interacciones con otros actores, inserción institucional, realización de tareas simultáneas y manejo de problemáticas sociales. Además, el cuestionario contenía dos preguntas abiertas; en la primera se pedía a los profesores novatos mencionar la principal dificultad a la que se había enfrentado en los tres primeros años de trabajo y la forma solucionarla, en tanto que en la segunda se les pidió mencionar el principal éxito profesional en sus años de trabajo. (p. 335)

Presentando como resultado, desde la aplicación del cuestionario y enfocando el interés a una de sus categorías de análisis, que:

En la dimensión “Inserción institucional” los profesores principiantes de primer año (48%), segundo año (48%) y tercer año (57%) plantean tener dificultades para insertarse como profesor en las instituciones y ejecutar tareas variadas. Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas entre los profesores de los tres primeros años de

inserción profesional. Por su parte los directivos (74%) señalan que dan apoyo a los profesores en los colegios, en aspectos relativos a la inserción como profesionales. (p. 336)

Adicionalmente, estos autores presentan un estudio que expone las problemáticas por las que atraviesan los maestros de educación básica y media de las universidades chilenas, desde la obtención del título profesional hasta su tercer año de ejercicio docente. Identificando, desde un estudio transeccional (de opinión) y longitudinal (de desarrollo o evolución), algunos problemas por los que los maestros, en sus primeros años de ejercicio, atraviesan y exponen desde su experiencia, concluyendo, para el caso de Chile y según su investigación que:

Este estudio visualiza la necesidad de contar con programas de mentoría en la formación práctica y en los primeros años de ejercicio profesional, para disminuir la tensión producida al inicio de la vida laboral. Estos hallazgos son útiles para las universidades y los centros educativos que contratan profesores novatos, para diseñar y aplicar procesos de mentoría que apoyen el desarrollo profesional de los profesores. (p. 201)

Según Veenman (citado por López y Aguayo, 2017):

Hasta hace no más de tres décadas en muchos sistemas educativos se asumía que los docentes principiantes afrontaban en base a la práctica y sin ayuda alguna los problemas para asumir la conducción de un grupo de alumnos e insertarse de manera natural en la dinámica y organización escolar. Pero el súbito tránsito de la condición de estudiante y practicante efímero de la enseñanza al de responsable de enseñar a aprender a niños y jóvenes en los primeros años en un centro escolar específico, los expone al conocido “choque con la realidad” o de transición” (Veenman, citado en Marcelo, 2009, p. 6). (p. 101)

Con lo anterior, los autores presentan un panorama histórico que evidencia las realidades de los maestros con relación a su proceso de inserción profesional, añadiendo según Ferreira y Reali (citado por López y Aguayo, 2017) que:

(...) no es para menos, ya que este cambio abrupto provoca estrés e incertidumbre en los docentes principiantes, pues allí se ponen a prueba las competencias docentes para afrontar situaciones nuevas y difíciles, entre estas, el dominio de los contenidos curriculares, la disciplina escolar, la diversidad de los alumnos, vincularse con los padres de familia. Asimismo, atender grupos conflictivos y realizar las mismas funciones que los docentes experimentados de quienes no siempre reciben apoyo (Ferreira y Reali, 2009). (p. 101)

Finalmente, y con base a un estudio comparativo, entre los contextos de Colombia y México, enfocado en reconocer desde experiencias docentes las condiciones de inserción profesional y su evaluación en donde se evidencia que:

El ingreso y adaptación de los docentes principiantes al sistema y cultura escolar es un proceso difícil y complejo que va más allá de los problemas que afrontan con la enseñanza y aprendizaje con niños y jóvenes, pues también depende de la manera de relacionarse con los docentes, directivos, y otros actores sociales de la comunidad escolar. Estos vínculos muestran que las actitudes experimentadas con los compañeros de trabajo son de aceptación y apoyo o de maltrato e indiferencia. (López y Aguayo, 2017, p. 109)

Con base a lo anterior, se presenta un panorama que proyecta y posiciona el sentido de esta investigación desde la necesidad de indagar alrededor del proceso de inserción profesional.

Extensión universitaria

Como se indicó en la introducción de este capítulo, se presentará a la extensión universitaria desde un panorama histórico y su papel en la educación superior. Así y como lo propone González (2006) en donde define que “el propósito de la extensión es establecer los nexos de la universidad con su entorno y de éste con aquella, y garantizar la proyección de la universidad en la sociedad, a nivel nacional e internacional” (p. 103).

Este mismo autor señala, además, que:

Las funciones de docencia, investigación y extensión necesitan interrelacionarse desde la perspectiva de los procesos de investigación. La investigación formativa es una posibilidad para generar un modelo didáctico que parte de la enunciación y la solución de problemas. Los problemas reales que habitan en la sociedad en su generalidad, en las sociedades del conocimiento en su particularidad y en las organizaciones inteligentes en su singularidad, son el punto de partida para enseñar a investigar a los estudiantes en la universidad. Los problemas reales generan los objetivos como ideales que la universidad estipula en tanto guías de aprendizaje; en ellos enuncian las competencias, las facultades intelectuales que necesitan desarrollar los futuros egresados, quienes trabajarán en las organizaciones inteligentes cuya finalidad es producir conocimientos. Entonces, las competencias, más que desprenderse de esferas de actuación preestablecidas por las empresas, necesitan derivarse de los métodos de las ciencias para desarrollar la alta inteligencia y repercutir en el progreso de las sociedades del conocimiento. (González, 2006, p. 108)

Lo anterior establece una relación con la categoría central de esta investigación (inserción profesional) desde las proyecciones que se espera se desarrollen desde la docencia, la investigación y especialmente, para esta investigación, desde la extensión universitaria. Es así como Serna (2007) agrega que:

Consideramos que la problemática de la extensión universitaria es de índole educativa y en consecuencia su análisis y discusión son posibles utilizando los procedimientos que se aplican al estudio de los fenómenos educativos. Aceptarlo es imprescindible para fundamentar sus aspectos prácticos, encaminados a acercar e involucrar a los universitarios en la atención de los problemas sociales. (p. 2)

Añadiendo según Serna (2017), y como se indicó en la introducción a este capítulo, con relación a la extensión universitaria como centro de investigación, que:

Emprender el estudio de la extensión es difícil debido al escaso trabajo teórico. Las publicaciones acerca del tema, muestran en su mayoría planes o informes de actividades, oferta de servicios o ponderación de resultados. Consideramos, por lo tanto, que era necesario identificar las maneras en que se ha abordado el trabajo de extensión. (p. 2)

Lo anterior, reaviva lo poco explorado que se encuentra el campo de la extensión universitaria, en relación con los procesos de investigación; no dejando de lado su función y papel dentro de la educación superior, agregando que:

La extensión, tiene en potencia, una dimensión educativa de importancia excepcional. Puede ser el instrumento ideal para conseguir que la Universidad realice lo que su intelecto –la docencia y la investigación– ha determinado como adecuado para entender y resolver algún problema social. En ese proceso de solución los universitarios pondremos en juego habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Esta intervención logrará que la formación de nuestros alumnos sea más sólida y profunda, tanto en intelectual como en lo emotivo. Entonces, la universidad será, a la medida de sus posibilidades, una conciencia que no sólo crítica, sino actúa; tiene intenciones pero las vuelve actitudes; es solidaria pero lejos de postura protagónicas, acompaña a las personas y grupos humanos en la búsqueda de las respuestas a sus problemas específicos; acude en ayuda de los que sufren abandono o injusticia; comparte sus conocimientos sin importar condición económica, filiación política o creencia religiosa. (Serna, 2007, p. 6)

Para Rodríguez de Mello (2009) “la enseñanza y la extensión universitaria, ambas, históricamente procesos de difusión de conocimiento producido por la universidad, están sometidos a los mismos elementos y a las mismas tensiones que la investigación” (p. 88), agregando que:

En la perspectiva constructivista, investigación y extensión son igualmente fuentes, procesos y productos de conocimiento, bien como de aprendizaje; el conocimiento científico es apenas más una de las formas de conocimiento, así, enseñanza-investigación-extensión son indisolubles. En esta dirección, la extensión sería siempre procesal orgánica. (p. 100)

Lo anterior, cabría relacionarlo con la inserción profesional docente, retomando lo que alude a la enseñanza y la investigación que va más allá del conocimiento científico; lo que para este estudio, se proyectó desde una perspectiva experiencial y social.

Una de las investigaciones encontradas para el desarrollo de este capítulo de antecedentes, relacionada con la extensión universitaria, es la de Ortiz y Morales (2011) basada en una revisión documental que describe los avances de las universidades colombianas y que como resultado “se identifican algunos conceptos y modelos, así como experiencias específicas en el desarrollo de la función de extensión y las perspectivas que se vislumbran hacia su fortalecimiento” (p. 349), estableciendo que:

La función de extensión, a la par de la docencia y la investigación, forma parte de la tríada que compone la misión educativa de las instituciones de educación superior. Las tres funciones deben estar presentes en las políticas y estrategias de las instituciones, interrelacionándose y enriqueciéndose recíprocamente a través de canales de comunicación y de apoyo mutuo. Hay una gran cantidad de experiencias en las universidades latinoamericanas, que muestran los diferentes caminos escogidos y de los que se pueden aprender valiosas lecciones. Es claro que los procesos de interacción universidad-sociedad son el centro y la razón de ser de los programas de extensión. Por esto, la reflexión sobre esta función sustantiva debe ser un proceso permanente y tener un reconocimiento y unos responsables dentro de la estructura de las universidades, que permita una planeación y una ejecución coordinada con las otras dos funciones: la docencia y la investigación, lo que permitirá una mayor pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior en su contribución a la solución de las diversas problemáticas de nuestras sociedades. (Ortiz y Morales, 2011, p. 361)

Es así, como se empieza a relacionar la función docente y la investigación educativa, como procesos orientados a desarrollar programas formativos que permitan acercar el conocimiento a la sociedad y donde además se permita, para el caso de esta investigación, apostarle al mejoramiento de las relaciones entre las instituciones formadoras de maestros y los escenarios educativos donde estos, los maestros, ejercerán su profesión.

Igualmente, para Cornejo y Roble (2013) en el contexto argentino:

La extensión universitaria comprende todo el conjunto de actividades conducentes a identificar los problemas y demandas de la sociedad y su medio, coordinar las correspondientes acciones de transferencia y reorientar y recrear actividades de docencia e investigación a partir de la interacción con ese contexto. Es en este sentido que la extensión implica un aprendizaje recíproco, porque la universidad, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica. Debido a esto se ha caracterizado a la extensión universitaria como una actividad decididamente bidireccional, en la que un diálogo permanente entre el sujeto emisor la universidad y el receptor la sociedad, en sus diversas instancias implica el enriquecimiento y la gratificación de ambos. (p. 2)

Es así como la extensión se posiciona en un marco social educativo que posibilita la construcción permanente y ajustable al contexto, en donde se presenta con relación a la interpretación de la extensión universitaria, que:

La extensión se ha entendido, según lo explicita el término, como la salida del claustro universitario para alcanzar otros lugares de la sociedad. Esto podría suponer, en principio, una acción de transferencia o comunicación de saberes y prácticas resueltas y no la creación de nuevos conocimientos. Sin embargo, es cierto que la llegada de la universidad a determinados lugares para enseñar o comunicar, ha terminado con un gran enriquecimiento de la misma y ha sido una de las principales causas de sus cambios internos. (Cornejo y Roble, 2013, p. 3)

Lo que evidencia, desde el interés de esta investigación, la relación sociedad - institución y con esto, sociedad - sujeto académico (maestro principiante) reconociendo las necesidades y problemáticas de esta población en su proceso de inserción profesional.

Para Herrera (2014) “en un análisis histórico de la Extensión, el investigador mexicano Gonzalo Aquiles Serna Alcántara identifica cuatro tipos de modelos: el altruista, el divulgativo, el concientizador y el vinculatorio empresarial” (p. 5), en donde:

[...] el modelo vinculatorio empresarial plantea una identificación de las necesidades sociales con las empresarias, y en consecuencia el requerimiento de educar a los universitarios para atenderlas. Este tipo de propuestas comenzaron a ponerse en práctica a mediados de la década del 80, dando inicio a actividades que resultaron muy beneficiosas para las empresas y que permitían a las universidades avanzar en algunos proyectos para los cuales no existía presupuesto suficiente. Es el caso de los programas de financiamiento u otorgamiento de premios e incentivos a las investigaciones y desarrollos tecnológicos, creación de cursos de posgrado adaptados a las nuevas necesidades del

mercado profesional, pasantías, asesorías e intercambios de diverso tipo entre las entidades educativas y las empresas. Sin embargo, el autor señala aquí que esta vinculación implica un cambio paradigmático respecto de los objetivos que fundamentaron la Extensión Universitaria en el marco de los movimientos sociales y estudiantiles de principios del siglo XX. Un cambio que implica un nuevo horizonte más mercantilista que social, regido por la competitividad y la búsqueda de rentabilidad financiera, que alejaría cada vez más a la universidad de las necesidades de la comunidad que la instituyó. (p. 6)

De lo anterior, podría entenderse una de las tantas funciones que la extensión universitaria trae consigo y que para esta investigación, se posiciona en la formación, acompañamiento y proceso de inserción profesional de los docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; lugar en donde se ha identificado que la oferta y seguimiento a sus egresados se ha orientado, en los últimos años, a la recopilación de la información laboral de esta sección de la comunidad educativa; además de la oferta de seminarios, simposios, conversatorios, etc., que no necesariamente atienden a las necesidades o inquietudes de esta población.

Acompañamiento pedagógico

Antes de presentar nuevos referentes dentro de esta investigación, y especialmente para esta categoría, se retoma lo que presenta OREALC y la UNESCO (citadas por López y Aguayo 2017) que para la época evidenciaban, que:

En la región latinoamericana, según los informes recientes sobre la elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2011, 2012) la situación no es muy optimista, pues los programas de inducción a la docencia es uno de los temas críticos y soslayados al igual que la ausencia de trayectorias de desarrollo profesional para distinguir etapas a lo largo de la vida profesional que permitan elaborar propuestas que articulen carrera y desarrollo profesional (OREALC/UNESCO, 2012). (p. 103)

Lo que de entrada presenta un panorama tenso alrededor de las políticas de acompañamiento pedagógico y que dentro de este estudio se espera desarrollar una propuesta de esta índole, como más adelante se presentará en los objetivos de esta investigación.

Vezub y Alliaud (2012) dan un vistazo de las condiciones y situaciones por las que atraviesan los docentes noveles, como deciden llamarlos en su investigación, en su proceso de

inserción profesional, pero adentrados específicamente en los programas o propuestas de acompañamiento pedagógico.

Las autoras hacen alusión a diferentes motivos que hacen del proceso de inserción profesional docente, un evento singular, caracterizado por:

- Los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes;
- Las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol docente;
- El sentimiento de responsabilidad por estar al frente de una clase, a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar;
- El desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar. (Vezub y Alliaud, 2012, p. 17)

Igualmente, profundizan en eventos, situaciones o procesos que dentro de la inserción laboral problematizan el rol del docente y las condiciones de empleabilidad, como por ejemplo: las formas de acceso a la docencia, la escasa estabilidad laboral, el abandono temprano de la profesión, el trabajo en soledad, aislado; los problemas de los profesores principiantes de nivel secundario y los problemas y sentimientos que se vivencian al comienzo del desempeño laboral de los docentes. Lo que con relación al acompañamiento pedagógico, exponen:

El examen de los documentos, de los programas vigentes y de la literatura sobre el tema permite reconstruir una serie de argumentos acerca de las experiencias de acompañamiento pedagógico, dentro de las cuales se ubican los programas de apoyo a novales. El acompañamiento pedagógico por intermedio de pares o de docentes más experimentados constituye una estrategia y modalidad particular para promover el desarrollo profesional docente, que a su vez está vinculada con los principios que sostienen la idea de la formación centrada en la escuela. (Vezub y Alliaud, 2012, p. 31)

Estableciendo más adelante y afianzando la idea del acompañamiento a maestros principiantes, que:

En primer lugar, este tipo de programas parte de la creencia de que son fundamentales para promover el desarrollo del profesorado y la innovación pedagógica porque se basan en el análisis de las prácticas. Desde esta perspectiva se considera que los dispositivos de apoyo pedagógico permiten el desarrollo sistemático de las operaciones cognitivas vinculadas con la reflexión y sientan las bases de la mejora permanente del trabajo escolar. (p. 31)

Lo que permitiría comprender aspectos favorables de la planeación y ejecución de políticas y programas de acompañamiento pedagógico a los docentes. Añadiendo a lo anterior Vezub y Alliaud, mencionan que:

En segundo lugar, los estudios sobre políticas de capacitación docente (Navarro y Verdisco, 2000; Ingvarson *et al.*, 2005) han llegado a la conclusión de que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para lograr el cambio de las prácticas de enseñanza. Esto ocurre porque permiten probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren. Al ser acompañados en su lugar de trabajo, los docentes pueden revisar y apropiarse de los aprendizajes realizados en instancias previas o actuales de su formación, para articularlos con los desafíos que enfrenta su tarea en instituciones y contextos singulares. El acompañamiento proporciona una mediación, una serie de andamiajes y la colaboración necesaria para que los profesores asuman riesgos, animándose a transformar y a enriquecer el trabajo del aula. (pp. 31- 32)

En cuanto a los encargados de orientar estos programas, las autoras recomiendan que “el proceso de acompañamiento pedagógico debe apoyarse en la reflexión sobre la práctica tanto de los docentes noveles como de quienes actúan como formadores/colaboradores o mentores” (p. 41), perfilando un programa que involucra a toda la comunidad académica e implicados en el acompañamiento de los maestros principiantes en sus primeros años de ejercicio profesional.

Nanni (s.f.) sostiene que “el acompañamiento apunta a ayudar a resolver los desafíos prácticos a alguien que aún no posee el cúmulo de experiencia que permite crear para cada situación nueva y para cada desafío, no siempre previsto, las estrategias educativas más adecuadas” (p. 14), presentando con lo anterior, experiencias de programas de acompañamiento en Argentina y Uruguay, evidenciando para el contexto argentino que:

En Argentina se concibe al Acompañamiento a los Docentes Noveles como un proyecto de tratamiento jurisdiccional que se propone desarrollar ofertas coordinadas de formación docente continua, que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo, incluyendo modalidades pedagógicas diversificadas con sentido para las escuelas. (p. 8)

Lo que para el caso de Uruguay y con relación a la inserción profesional y el acompañamiento pedagógico, se relaciona desde que:

Se lo concibe como el tiempo de inicio del desarrollo profesional, apuntando a la construcción de una profesionalidad, para actuar en situaciones reales, capitalizando la

experiencia personal, grupal e institucional. Apuntan al desarrollo de una cultura colaborativa, de trabajo en equipo, tanto dentro de la especialidad como con compañeros de otras áreas. (p. 14)

Finalmente, Messina et al. (2020) presentan un panorama amplio de experiencias de acompañamiento pedagógico en Latinoamérica, específicamente en Chile, Ecuador, México y Uruguay. Para el contexto mexicano, especialmente se evidencia según la LGSPD (Ley General del Servicio Profesional Docente):

En relación a la formación continua, actualización y desarrollo profesional docente, la LGSPD (Art. 59) destaca, entre otros aspectos, la obligación del Estado para brindar por conducto de las autoridades educativas y los organismos descentralizados, programas y cursos en cada una de las anteriores opciones formativas, incluyendo convenios de colaboración con instituciones de educación superior dedicadas a la formación de profesionales de la educación. Entre las características de la oferta de formación continua (Art. 60), se menciona que esta deberá: 1) favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación; 2) ser gratuita, diversa y de calidad en función de las necesidades de desarrollo del personal; 3) ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar; 4) responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional; 5) tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate; 6) atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto. Por último, el artículo citado precisa que: «El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe» (LGSPD, p. 25). (p. 80)

Y estableciendo el acompañamiento pedagógico desde el trabajo en los contextos previamente mencionados como:

La necesidad que tienen los docentes noveles de recibir un apoyo profesional por parte de sus colegas con más experiencia o de las respectivas autoridades, es un requerimiento que cada vez se vuelve más urgente para asegurar un desempeño profesional apropiado desde los primeros años de este ejercicio y evitar las deserciones que prematuramente ocurren en el sistema educativo. En el caso de Ecuador, existen muy pocas experiencias en esta materia, de modo que se vuelve cada vez más imperioso investigar lo que se está haciendo en este campo, conocer los programas que se encuentran vigentes, identificar las áreas en las que se han concentrado los esfuerzos, cuantificar el número de beneficiarios de estos procesos y establecer los resultados que hasta el momento se han obtenido. De manera

que la presente investigación tiene el propósito de averiguar: ¿qué hace el sistema educativo ecuatoriano para apoyar el desarrollo profesional de los docentes noveles? ¿Qué programas se están ejecutando en este campo? ¿Cuál es su radio de acción? Y ¿qué resultados se han obtenido hasta el presente? (p. 147)

Es así como desde el reconocimiento de estas categorías, se propondrá un ejercicio integrador que permita reconocer sus relaciones; dado que desde los referentes investigativos no se alude o se explicita que haya o no una conexión entre los procesos de inserción profesional, la extensión universitaria y los programas de acompañamiento pedagógico.

Objetivos

Objetivo general

Analizar, desde las narrativas de experiencias de egresados, la importancia de que la Universidad de Antioquia y específicamente su Facultad de Educación, desarrolle procesos de acompañamiento pedagógico en relación a la inserción profesional.

Objetivos específicos

Identificar las concepciones alrededor de las categorías de maestro principiante e inserción profesional (docente) con base en experiencias de egresados de esta Facultad de Educación.

Establecer, con base en experiencias de algunos egresados y administrativos, los criterios y procedimientos para desarrollar una propuesta de acompañamiento pedagógico en el proceso de inserción profesional.

Diseñar un programa de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a partir de un análisis de narrativas docentes que indagaran por las particularidades de los diferentes procesos de inserción profesional.

Marco teórico

Alrededor de la consolidación de las categorías para el marco teórico de esta investigación, y antes de profundizar en ellas, se propone retomar a Aristizábal & Galeano (2008), quienes proponen que:

Como recurso teórico y metodológico, el sistema categorial presenta en sus múltiples relaciones las categorías (centrales, de primero, segundo, tercer y cuarto orden) y aquellas que por su articulación con todas las anteriores se denominan transversales, y se constituye en bitácora permanente de la investigación: orienta la construcción de referentes conceptuales, permite dotar de sentido las categorías, establecer las articulaciones entre ellas, identificar matices y divergencias conceptuales. (p. 164)

Estableciendo con base en lo anterior, un sistema categorial que para este proyecto de investigación presenta a la inserción profesional como categoría central; como categoría de primer orden, se reconoce a la extensión universitaria y finalmente el acompañamiento pedagógico, se dispondrá como categoría transversal con las dos primeras.

Adicionalmente, es necesario comprender que:

La expresión *acompañamiento pedagógico* es relativamente nueva en el campo de la formación docente. En el sentido más común, apela a la necesidad de contar con alguien que ayude, proporcione consejos y orientaciones a los docentes de diferentes niveles educativos, especialmente a los docentes noveles para que tomen decisiones que les permitan resolver los problemas de la práctica educativa, al tiempo que favorecer su autonomía y desarrollo profesional. (Messina et al., 2020, p. 35)

Así y previo a la consolidación conceptual de este capítulo, se establecerá desde las condiciones y el lugar donde se desarrollará este proyecto, que la propuesta de acompañamiento pedagógico no se fundamenta bajo una idea paternalista de atención a los egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; por el contrario, centra su interés por acompañar, desde una estrategia que incluya la oferta de programas y cursos de formación continua, que se orienten por atender, desde los intereses de los egresados, sus necesidades conceptuales, didácticas, metodológicas y demás, que resulten de este proyecto de investigación y sus conclusiones.

Igualmente, y posicionando esta propuesta dentro del Departamento de Extensión y Educación a Distancia de esta Facultad de Educación y específicamente en su Coordinación de Egresados, como una propuesta que desde esta administración potencialice las relaciones con la comunidad educativa de egresados y a su vez, expanda su oferta formativa para comprender las

necesidades contextuales, locales y regionales, por los que transita esta población y donde, a su vez, ejercen su profesión.

Acompañamiento pedagógico en los procesos de inserción profesional

Comprendemos a la formación docente como un proceso continuo y de larga duración que no se agota con la formación grado, sino también incluye el desarrollo profesional. Llamamos formación de grado a la instancia que comprende el cursado de las instancias curriculares para alcanzar la titulación. El desarrollo profesional abarca la etapa que tiene lugar a partir de la primera inserción profesional y continua a lo largo del desempeño docente. (Nanni, s.f, p. 5)

Al considerar la formación docente como un continuo que requiere de procesos de capacitación y contextualización de los saberes teóricos y prácticos, se puede establecer bajo el anterior argumento, la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que potencialicen la profesión docente y que a su vez se encarguen de acompañar el proceso de inserción al campo laboral.

Así, el posicionamiento y proceso de profesionalización se fundamenta en las bases epistemológicas, prácticas y sociales que hacen del maestro principiante un sujeto que debe conocer, más allá de su saber específico, las problemáticas de su ejercicio profesional y del contexto en el que se sitúa su quehacer docente.

Debido a eso y según lo expuesto por García et al., (2019) se comprende que:

Los sistemas educativos son realidades dependientes de los sistemas sociales, económicos y políticos. Así, la profesionalidad docente se muestra desde su práctica y sus funciones para configurar las bases de su profesión, permitiendo el regreso a la preocupación por la educación pensada más en lo humano, asunto importante para las sociedades contemporáneas. (p. 110)

De lo anterior y de acuerdo a lo dispuesto en el planteamiento del problema de esta investigación, se fundamenta la necesidad de posicionar, en este caso en el Departamento de Extensión y Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, un programa de acompañamiento pedagógico que se encargue en primer momento, de socializar con sus egresados (maestros principiantes) aquellas particularidades con las que se han encontrado en su proceso de inserción al campo laboral en relación con el fortalecimiento de su perfil profesional y en segunda instancia, buscando potencializar sus saberes teóricos y prácticos de acuerdo a la normatividad y las sociedades cambiantes.

Por consiguiente y destacando apreciaciones de Segovia (citado por Vezub y Alliaud, 2012) con relación al proceso de acompañamiento pedagógico, se resalta que:

El acompañamiento a docentes noveles es esencialmente un trabajo formativo en el cual se implican el docente que acompaña y el principiante. Este trabajo excede la transmisión de información, el pasaje de materiales y recursos para la enseñanza, aunque estos aspectos también forman parte de las intervenciones y no pueden ser descuidados. Los docentes encargados del desarrollo profesional capacitan al profesorado para innovar en el currículum, dinamizar la acción didáctica de la escuela, estimulando procesos de reflexión individual y colectiva y el trabajo colaborativo de los planteles (Domingo Segovia, 2005). (p. 46)

Por lo tanto, se establece que el ejercicio de acompañar no se limita a transmitir conocimientos y herramientas que faciliten la labor docente; en cambio lo que se busca, es desarrollar en el maestro habilidades que le permitan relacionar sus saberes teóricos y prácticos en los contextos en los que se desenvuelven, buscando perfeccionar su práctica educativa. Sin dejar de lado, con relación a lo expresado anteriormente con relación al continuo en la formación del profesorado, que quien enseña a enseñar parte desde su experiencia para contribuir, en este caso a los maestros principiantes, en un ejercicio que apoya y fundamenta el proceso de profesionalización de quien acaba de egresar.

La inserción profesional como una etapa de posicionamiento de la profesión docente

La inserción profesional docente como un proceso que se considera requiere de acompañamiento, tanto de las instituciones formadoras de maestros, como en las que se inscribe el ejercicio profesional; es un periodo de afianzamiento del perfil docente y a su vez, una etapa de profesionalización en la que el maestro principiante se sitúa con base en los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante su formación en un contexto determinado de la sociedad, inscribiéndose al sistema educativo.

Al asumir que la formación universitaria, en el caso de la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación, posibilita en la formación docente desarrollar prácticas investigativas y pedagógicas, de acuerdo al nivel en el que el futuro maestro se encuentra dentro de su proceso formativo, esto le permite al educando posicionarse como docente antes de obtener su titulación universitaria y a su vez establecerse en las dinámicas institucionales que enmarcan la cultura escolar.

Así, se establece desde lo institucional la relación universidad, sociedad y escuela, en la que el maestro se desempeñe y sitúe por un tiempo determinado esperando fortalecer sus conocimientos teóricos y prácticos; reconociendo desde esta perspectiva, algunas de las problemáticas con las que el maestro en su ejercicio profesional podría enfrentarse, no dejando de lado que “la consecuencia de desatender los problemas específicos que se encuentran los profesores principiantes está resultando muy cara en un elevado número de países: el abandono de la docencia” (Marcelo, 2006, p. 9).

Pero, ¿qué pasa cuando al maestro, por la normativa que enmarca sus prácticas, no se le permite realizar un reconocimiento crítico del contexto y su quehacer docente se ve afectado por esto?

Muchas son las investigaciones que han abordado a la inserción profesional en la última década, con miras de promover programas o políticas de acompañamiento pedagógico que buscan fortalecer las relaciones interinstitucionales y a su vez, dar prioridad a las necesidades de los maestros cuando estos se enfrentan a la realidad de los diferentes contextos de las sociedades; esperando también, evitar la deserción en la profesión, fortaleciendo los sistemas educativos y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje o en otros casos, arrojando información que permita dar paso a conceptualizaciones sobre la educación continua y la preocupación moderna por la formación docente.

Desde diferentes enfoques y perspectivas, se presentan algunos de estos estudios, condensando y señalando aspectos fundamentales de estos escritos y su influencia en esta investigación, dentro de la siguiente tabla:

Tabla 2

Investigaciones sobre la inserción profesional en la última década

Inserción profesional docente			
Año	Título	Autor (es)	País
2011	Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan su ejercicio profesional.	María Mercedes Jiménez Narváez - Luz Stella Mejía Aristizábal - Ladys Cristina Montoya Guarín.	Colombia
2011	Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos.	Luis Antonio Reyes Ochoa.	España

2013	Profesor/a principiante de ciencias naturales: la configuración de su conocimiento en la inserción profesional.	María Mercedes Jiménez Narváez.	Colombia
2014	La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?	María Mercedes Jiménez Narváez - Adriana Morales Perlaza - Mourice Tardif.	Colombia
2016	Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam.	Marilina Marques Mira - Joana Paulin Romanowski.	Brasil
2016	Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes.	María Cristina Solís Zañartu - Claudio Núñez Vega - Inés Contreras Valenzuela - Nelson Vásquez Lara - Sylvia Ritterhaussen Klaunning.	Chile
2016	Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría.	María Cristina Solís Zañartu - Claudio Núñez Vega - Inés Contreras Valenzuela - Nelson Vásquez Lara - Sylvia Ritterhaussen Klaunning.	Chile
2017	Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación.	Jaime Calderón López - Luis Manuel Aguayo Rendón.	Colombia y México
2019	Análisis de la inserción profesional y la empleabilidad de los egresados. ¿Condiciones de calidad o imposición que distorsionan los sistemas de medición de la calidad de la educación superior?	Elvigia Cardona Zuleta - Andrea Montoya Giraldo.	Colombia

Acompañamiento pedagógico

Año	Título	Autor (es)	País
-----	--------	------------	------

2012	El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles.	Lea Vezub - Andrea Alliaud.	Uruguay
2020	Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay.	Gabriela Messina - Jaime Calderón López Velarde - Ingrid Boerr - Eduardo Fabara Garzón - Mara Silvia Elgue - María Cristina Sallé Leiva.	México

Estas investigaciones se han encargado de indagar, en algunos casos, por las problemáticas con las que se enfrentan los maestros principiantes en sus primeros años de ejercicio profesional; otras, por las políticas públicas y educativas que han pensado en mejorar esta etapa de transición de la academia a la vida laboral y finalmente, aquellas que buscan establecer, al igual que este proyecto, un programa de acompañamiento pedagógico que permita fortalecer la relación universidad y escuela desde los procesos de formación continua de los maestros principiantes.

Es así como “la inserción profesional docente puede entenderse desde diferentes posturas, según el autor que la defina y el contexto en donde ésta sea investigada” (Ramírez, 2016, p.19). Marcelo (2008) entiende el proceso de inserción como una etapa de adquisición de conocimientos en espacios institucionalizados no conocidos, en los que el maestro es evocado a profesionalizarse manteniendo su identidad personal, de forma constante y que continúa después de la titulación profesional. Comprendiendo “en primer lugar, la inserción como el proceso de búsqueda de un empleo, y en segundo lugar, la inserción como fase de entrada en la profesión docente, o como la primera fase de la carrera docente” (Tardif y Borges, 2013, p.27).

Es así como se da cabida a la categoría de Extensión Universitaria, partiendo de la premisa, en el caso de la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación, que el trabajo con los maestros principiantes requiere, no solo un proceso formativo orientado a los saberes teóricos y prácticos; si no también, poner en cuestión las realidades socioeducativas en las que se inmergen los docentes, especialmente cuando recién egresan de las facultades educación. Lo anterior resaltando el valor educativo y experiencial de quien imparte este tipo de acompañamiento que a su vez se fundamentará, en una apuesta de formación continua que busca transformar la práctica

y experiencia educativa de los maestros principiantes, en este caso dentro del Departamento de Extensión y Educación a Distancia de esta dependencia educativa y administrativa.

Extensión universitaria y su papel en el marco social de la formación continua de sus egresados

Al establecer las políticas educativas que enmarcan los procesos de formación orientados a los maestros principiantes (egresados) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con base en el Acuerdo 334 del 29 de abril de 2015, en donde se establece que serán el Departamento de Extensión y Educación a Distancia, con los departamentos académicos de pregrado, articulados al Departamento de Formación Avanzada y el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, para la consolidación de la Coordinación de Egresados en esta facultad; se establece que desde este frente administrativo, investigativo y formativo, un programa de acompañamiento en la inserción profesional contará, de acuerdo a esta alianza interinstitucional, de personal calificado y reconocimiento territorial en el que se enmarca la extensión de la vida institucional de la Universidad de Antioquia y con ello, el reconocimiento de las realidades sociales que han situado y a la fecha destacan un contexto de otro dentro del Departamento de Antioquia.

Para establecer este compromiso institucional de formación continua orientado a fortalecer y acompañar el proceso de inserción profesional de los maestros principiantes, es necesario comprender el sentido de la extensión universitaria y con ello, establecer el papel articulador de esta instancia administrativa educativa en el marco de la vida universitaria y las prácticas pedagógicas con el salto que se da al mundo del trabajo y el quehacer profesional docente.

Cornejo y Roble (2013) establecen, entre tantas interpretaciones y concepciones sobre la extensión universitaria más allá del marco normativo, que:

La extensión se ha entendido, según lo explicita el término, como la salida del claustro universitario para alcanzar otros lugares de la sociedad. Esto podría suponer, en principio, una acción de transferencia o comunicación de saberes y prácticas resueltas y no la creación de nuevos conocimientos. Sin embargo, es cierto que la llegada de la universidad a determinados lugares para enseñar o comunicar, ha terminado con un gran enriquecimiento de la misma y ha sido una de las principales causas de sus cambios internos. (p. 3)

Por esa razón, es preciso destacar el papel de la extensión como una instancia educativa que podría, en este caso, desarrollar una apuesta formativa de capacitación y socialización de saberes que se sitúan en la profesión docente y en las instituciones educativas en donde los maestros principiantes ejercen en sus primeros años la profesión. Estableciendo, con base en los propósitos institucionales y de acuerdo a lo mencionado anteriormente, un programa integrador de experiencias educativas que permitan en el maestro adaptar su saber fundante y a su vez, sensibilizarse en torno a las demandas y necesidades del contexto, que, aunque cambiantes y exigentes con la labor docente, posibilitarían un mejor desempeño profesional. Concluyendo desde esta perspectiva que “la extensión se justifica históricamente a partir de la necesidad de estimular la proyección extramuros del saber universitario, con el fin de contribuir a la educación y al desarrollo integral de los estudiantes” (Ortiz y Morales, 2011, p. 354), proporcionando igualmente la posibilidad, desde los programas de formación continua, de transformar los contextos educativos, a los maestros y la sociedad.

Lo anterior se reafirma cuando se indica que:

La extensión universitaria ha sido definida como proceso y función de la educación superior contemporánea y concreta la responsabilidad social de la universidad en su relación directa con las demandas de la sociedad. Por su naturaleza y propósito tiene contenido pedagógico y carácter formativo y su ejecución supone una arquitectura de componentes de naturaleza y funcionalidad didáctica, en tanto proceso holístico que integra de forma transversal la intencionalidad de formar profesionales competentes y comprometidos, capaces de incidir en la transformación social desde sus modos de actuación. (Izaguirre et al., 2019, párr. 3)

Como resultado se establece que desde la misión administrativa, pedagógica y social que convoca a la extensión universitaria a desarrollar vínculos con la sociedad, una necesidad y posiblemente una demanda de la formación del profesorado, es la de acompañar aquel tránsito de la vida escolar-universitaria hacia el mundo profesional-laboral por el cual atraviesan los maestros y que de acuerdo a los antecedentes de esta investigación y algunos elementos de este marco teórico, se ven cortos para desarrollar un adecuado proceso de profesionalización.

Diseño metodológico

Partiendo de los propósitos de este estudio de formación e inserción profesional, se establece inicialmente que este se circunscribe dentro del paradigma investigativo cualitativo. Entendiendo el paradigma según Kuhn (como se citó en Rodríguez, 2003) como “una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos” (p. 23), en los que para este caso se orientan hacia la identificación y análisis de las concepciones alrededor del proceso de inserción profesional y la categoría de maestro principiante. Por su parte, para Flick (2015) “la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes”. (párr. 8)

Por lo tanto, “en la perspectiva de la investigación cualitativa, el conocimiento es un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo constituyeron” (Galeano, 2012, p. 21), por lo que, para este estudio, las narrativas docentes son eje transversal para la construcción colectiva de este conocimiento que engloba los procesos de inserción profesional.

Es así como se establece el enfoque de esta investigación, fundamentado en los propósitos de la investigación narrativa, que:

En el campo educativo y pedagógico de América Latina, el desarrollo de la investigación narrativa y autobiográfica ha promovido la producción de conocimientos y ha potenciado y fortalecido la formación y el desarrollo profesional de los docentes que participan en los procesos de investigación y reflexión de sus prácticas pedagógicas. (Isquierdo y Etchevarren, 2018, p. 8)

Por lo que es preciso aclarar que desde este enfoque investigativo y en el marco de esta investigación se comprende según Bolívar et al., (2001) que:

Entendemos como *narrativa* una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que -mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. Todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. (p. 20)

En donde más adelante y con base en el propósito de esta investigación, estos autores mencionan que:

Kelchtermans se centra en la «biografía profesional», como concepto sensiblemente distinto de «carrera». Biografía profesional designa el desarrollo profesional que el sujeto formula narrativamente, reconstruyendo el curso de su vida. En esta historia autobiográfica entran hechos, situaciones y vivencias con el significado personal implícito. Para ello, se focaliza en la percepción subjetiva de su propio desarrollo, en cómo los profesores reconstruyen retrospectivamente sus experiencias en un relato, partiendo de que tienen un marco interpretativo personal que va cambiando durante su carrera. Este marco -desde una concepción dinámica, constructivista e interaccionista del «self». (p. 170)

Acontecimientos que puntualmente acaecen al proceso de inserción profesional y los problemas con los cuales se enfrentan los maestros principiantes en los primeros años de su ejercicio profesional.

Por lo tanto, en el desarrollo y aplicación de las técnicas de esta investigación, el enfoque narrativo fue predominante para la socialización, desde la recolección de la información dispuesta en los objetivos, y consolidación de la propuesta de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. No dejando de lado que esta investigación, a pesar de inscribirse dentro del paradigma cualitativo, implementó elementos que, desde el uso de los instrumentos para la recolección y socialización de la información requerida, se relaciona con el enfoque cuantitativo, como se mencionará más adelante en el apartado de técnicas e instrumentos y finalmente se desarrollará en las estrategias de análisis.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información en el marco de la investigación narrativa

Encuesta

Para la recolección de la información se aplicaron tres técnicas de investigación. La primera de ellas es la encuesta, comprendida como una “técnica de obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar” (Yuni & Urbano, 2014, p. 65), en este caso la inserción profesional docente en “donde los participantes en el estudio, contestan por escrito las preguntas contenidas en el cuestionario” (Yuni & Urbano, 2014, p. 65).

Este instrumento se diseñó como primer acercamiento a la comunidad de egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en donde con el consentimiento del Jefe

del Departamento de Extensión de esta dependencia académica (anexo 1) se accedió a la base de correos electrónicos de egresados del año 2016 al 2020 para hacer la invitación formal desde el correo institucional de la Coordinación de Egresados para participar de este estudio, todo ello aprobado por su administradora, la Coordinadora del Programa de Egresados de la Facultad de Educación (anexo 2), en donde se establecieron los primeros vínculos entre la comunidad de maestros principiantes y este proyecto de investigación.

Como estrategia para la aplicación de esta encuesta, se desarrolló un Formulario de Google en donde se presentaron los objetivos de la investigación y se recolectaron las intenciones de participación de los egresados en esta, en donde se propusieron dos modalidades de trabajo: 1) la primera en modalidad sincrónica, en donde los maestros accedían a participar de la investigación en un espacio de grupo de discusión y la 2) segunda, en una modalidad asincrónica que se desprendía dentro del mismo formulario.

Al aceptar la modalidad asincrónica, el egresado accedió a una sección del formulario que se encargó de presentarle las categorías de esta investigación y posterior a esto, el propósito de consolidar la propuesta de acompañamiento pedagógico. Las preguntas contenidas en este apartado del formulario, entre ellas preguntas abiertas, cerradas y de múltiples opciones de respuesta, se depositaron atendiendo a las necesidades expuestas en los objetivos de esta investigación. (anexo 3)

Cabe aclarar, que antes de ser enviado el formulario, se desarrolló una prueba piloto del instrumento en la que tres egresados de la facultad, que no aplicaban para la ejecución del proceso por superar los cinco (5) años de egreso, debido a los criterios de selección que se presentarán más adelante, aportaron a la identificación de características de forma y de contenido que dieron coherencia a los propósitos y a la aplicación de este instrumento.

Grupo de discusión

El grupo de discusión según Galeano (2012):

Es una estrategia de investigación interactiva grupal que se inscribe en el campo de producción de discursos. En su práctica concreta es un grupo de personas convocadas para debatir y comentar sobre una serie de temas o estímulos inducidos en la dinámica interactiva por un preceptor (moderador u orientador). (p. 192)

Desde el diseño (anexo 4) y la aplicación de este grupo de discusión, se retomaron algunas de las preguntas realizadas a quienes accedieron al formulario en la modalidad asincrónica, en donde se socializaron las categorías de investigación y los participantes se reconocían o no como

maestros principiantes; con base en esto y sus experiencias, identificaban la necesidad de desarrollar un programa de acompañamiento dentro de la Facultad de Educación. También, en el desarrollo de este espacio de conversación, se les permitió señalar algunos contenidos y metodologías, que, desde sus intereses, se condensarían en el diseño de este tipo de propuestas.

Entrevistas semiestructuradas

Se considera que las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que "se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario". (Díaz et al., 2013, p. 163)

La entrevista usada para este estudio, se diseñó para ser aplicada con el Jefe del Departamento de Extensión y Educación a Distancia y con la Coordinadora del Programa de Egresados, en espacios separados y distinguidos por casos (caso uno y caso dos en su orden) donde desde una perspectiva administrativa se les preguntó por las proyecciones, posibilidades y viabilidad de desarrollar un programa de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el proceso de inserción profesional.

Las consideraciones para el diseño y aplicación de este instrumento, partieron desde lo que Díaz et al., (2013) proponen como las fases de la entrevista con base en su clasificación (semiestructurada) en donde como primera fase se tiene la preparación, en donde antes de la aplicación de la entrevista se plantean los objetivos, los interrogantes y se extiende la invitación a los entrevistados. La segunda fase, de apertura, es cuando el entrevistador presenta los objetivos planteados, se realizan los protocolos de iniciación de la entrevista y se procede a aprobar la participación y divulgación, en este caso, de la información obtenida.

La fase de desarrollo, es el eje transversal de la dinámica de la entrevista en donde el entrevistador, con base en lo que el entrevistado responde a los interrogantes formulados, extiende la conversación aportando nuevas preguntas ahondando en lo que se considera hace falta por conocer.

Finalmente, es en el cierre en donde se le permite al entrevistado retomar lo mencionado y ahondar aún más en lo ya expuesto, todo esto bajo una relatoría sucinta que el entrevistador realiza y puntualiza en lo que considera se puede desarrollar con más detalle, para de esta manera

agradecer y dar cierre a la entrevista. Todo esto se presenta en el diseño de este instrumento. (anexo 5)

Los consentimientos de participación de estas entrevistas para la divulgación de los resultados obtenidos, se presentan en el anexo 6 de esta investigación.

Para ambos casos y como se presentará más adelante, se realizó una diferenciación entre las preguntas que desde el momento de la preparación se dispusieron para el desarrollo de las entrevistas: para las preguntas preestablecidas se asignó el indicativo PP, haciendo una distinción de las preguntas asignadas con PD, que corresponde a las preguntas con base en el discurso del entrevistado.

Contexto y participantes

Modalidad

Virtual: esto debido a la contingencia y medidas de seguridad reglamentarias por el Gobierno Nacional colombiano, acogidas por la Universidad de Antioquia como estrategia de mitigación de la propagación del Covid-19, en las que se impiden actividades investigativas presenciales como comunidad académica.

Participantes

Egresados de los diferentes programas de pregrado (licenciaturas) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Jefe del Departamento de Extensión y Educación a Distancia, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Coordinación del Programa de Egresados, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Criterios de selección

Para la selección de los participantes de esta investigación se consideración los siguientes elementos:

- El año de egreso. Partiendo del año dos mil dieciséis (2016), año en el que se establece la Coordinación de Egresados, hasta el año dos mil veinte (2020).

Consideraciones éticas

Dentro del desarrollo de esta investigación el investigador 1) adoptó una postura crítica frente al enfoque de su investigación y la situación que abordaba desde su planteamiento del problema, 2) hizo uso de la información suministrada de forma responsable y con el único propósito de emplearla en el marco de las actividades y productos que surgen de este proyecto, 3) al finalizar y al obtener los resultados de la investigación se encargó de compartir a los participantes, haciendo una entrega del producto final y; 4) por último, presentó la propuesta de acompañamiento pedagógico a la Facultad de Educación.

En cuanto a los participantes, estos se vincularon a la investigación aceptando que su información (seudónimo y narrativas) fueran presentadas en los productos finales del proyecto y en otros espacios educativos como resultados comunicativos y de divulgación académica de acuerdo a lo planteado en la presentación e invitación que se les hizo en el Formulario de Google (encuesta). De igual forma, permitieron que estas narrativas, desde sus diferentes experiencias, contribuyeran a la consolidación de la propuesta de acompañamiento pedagógico.

Estrategia de análisis

Cabe destacar que desde la planeación, ejecución y finalización de esta investigación se establecieron los siguientes criterios de análisis de acuerdo a los objetivos del proyecto:

Para el objetivo general de esta investigación se tuvo en cuenta la información recopilada en la encuesta como modalidad de participación asincrónica y el grupo de discusión, como modalidad sincrónica. Estos elementos pasan a orientar el programa de acompañamiento desde los egresados de la Facultad de Educación, en los procesos de inserción profesional.

De igual forma, estos instrumentos posibilitaron dentro de la investigación, identificar cuáles son las percepciones que los egresados tienen sobre su perfil profesional y sobre la categoría de maestro principiante. Reconociendo, de acuerdo al número de participantes, cuántos de ellos se consideran maestros principiantes y cuáles son sus razones para hacerlo, dando respuesta de esta manera al propósito del objetivo específico número uno (1).

Por consiguiente, fueron estas mismas narrativas las que permitieron identificar las proyecciones, desde lo metodológico y lo conceptual, de las posibles temáticas y contenidos que un programa de acompañamiento pedagógico podría abordar dentro de esta facultad, atendiendo de tal manera al objetivo específicos dos (2).

La entrevista en este caso, se orientó por considerar desde una panorámica administrativa cuáles pueden ser las proyecciones, posibilidades y viabilidad de desarrollar un programa de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Acá, el Jefe del Departamento de Extensión y la Coordinadora del Programa de Egresados expusieron sus posturas frente a esta propuesta de acuerdo a unas preguntas detonantes sobre el acompañamiento pedagógico y la inserción profesional desde su perspectiva como administrativos de la facultad.

Como resultado y habiéndose tomado como base los tres instrumentos utilizados para la implementación de esta investigación, se concluye, de acuerdo a lo obtenido con el desarrollo de los objetivos de este proyecto, con el surgimiento de una propuesta de acompañamiento pedagógico para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en los procesos de inserción profesional, destacando las necesidades formativas de los egresados de esta institución, partiendo desde sus experiencias presentadas en estas narrativas y, a su vez, proyectando nuevas posibilidades en la oferta que se les hace de los programas de formación continua.

Finalmente, y con base en los propósitos del análisis y la implementación de los diferentes instrumentos propuestos, se diseñó, como guía de correlación con los objetivos de investigación, la siguiente matriz de coherencia:

Tabla 3

Matriz de coherencia

Objetivos	Categoría (s) / Subcategorías	Instrumentos aplicados en el proceso
General: Analizar desde las narrativas de experiencias de egresados la importancia, de que la Facultad de Educación, desarrolle procesos de acompañamiento pedagógico en relación a la inserción profesional.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inserción profesional. 2. Acompañamiento pedagógico. Subcategoría: <ol style="list-style-type: none"> 1. Quehacer docente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta. 2. Grupo de discusión. Estas narrativas establecerían, la necesidad de que esta dependencia académica se proyecte a desarrollar un programa de acompañamiento pedagógico en el proceso de inserción profesional.
Específico 1: Identificar las concepciones alrededor de las categorías de maestro principiante e inserción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inserción profesional. Subcategorías:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta. 2. Grupo de discusión.

<p>profesional (docente) con base en experiencias de egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia. 2. Problemáticas. 	<p>Estos instrumentos posibilitaran dentro de la investigación, identificar cuáles son las percepciones que los egresados tienen sobre su perfil profesional y sobre la categoría de maestro principiante.</p>
<p>Específico 2: Establecer, con base en experiencias de algunos egresados y administrativos, los criterios y procedimientos a desarrollar dentro de una propuesta de acompañamiento pedagógico en el proceso de inserción profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompañamiento pedagógico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuesta. 2. Entrevista 3. Grupo de discusión.
<p>Específico 3: Diseñar un programa de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a partir de un análisis de narrativas docentes que indagan por las particularidades de los diferentes procesos de inserción profesional.</p>	<p>Subcategorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Necesidades. 2. Formación profesional. 	<p>Estas narrativas permitirán identificar las proyecciones, desde lo metodológico y lo conceptual, de las posibles temáticas y contenidos que un programa de acompañamiento pedagógico podría abordar en la Facultad de Educación.</p>
<p>Específico 3: Diseñar un programa de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, a partir de un análisis de narrativas docentes que indagan por las particularidades de los diferentes procesos de inserción profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inserción profesional. 2. Extensión universitaria. 3. Acompañamiento pedagógico. 	<p>Producto final con base en los hallazgos obtenidos.</p>

Para el manejo y análisis de las narrativas, producto de la aplicación de los instrumentos diseñados dentro de esta investigación, se propuso en primer momento lo que Gibbs presenta en

su libro, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (2012), como uno de los pasos a seguir dentro de este proceso, estableciendo que:

La codificación es el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código. Así, todo el texto, etc., que trata sobre lo mismo o ejemplifica lo mismo se codifica con el mismo nombre. (Gibbs, Codificación temática y categorización, párr. 1)

Esta codificación se desarrolló con base en las categorías presentadas en la matriz de coherencia y sus subcategorías correspondientes.

Con lo que Gibbs propone más adelante, para el análisis de las narrativas, que “el enfoque general que la gente adopta cuando cuenta su historia de vida es “cómo ocurrió” o “cómo he llegado a estar dónde estoy hoy” (párr. 27). Por lo tanto, y con base en las categorías emergentes que complementan aquella matriz de coherencia, se desarrolló el proceso de triangulación, que consistió en “triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico” (Cisterna, 2005, p. 68), relacionando la información obtenida con la aplicación de los instrumentos, respondiendo y presentando los resultados de esta investigación, de acuerdo al número de participantes y sus diferentes experiencias con relación a sus procesos de inserción profesional.

Análisis y resultados

Para el análisis y posterior presentación de la información recopilada con los diferentes instrumentos aplicados para el desarrollo de esta investigación, se establecieron códigos que permitirán al investigador y al lector conocer la experiencia de los participantes del proceso, de acuerdo al seudónimo seleccionado, el año de egreso y el instrumento en el cual participaron; presentando así fragmentos de sus narrativas que fundamentan y dan cumplimiento a los objetivos propuestos dentro de este estudio. Así, para quienes hayan participado de la encuesta, se describirá su información utilizando el código “Enc.”, en el caso del grupo de discusión se utilizará “GD” y finalmente, para el caso de las entrevistas, se utilizará “Ent.”.

En consecuencia, y estableciendo algunos parámetros para el análisis y presentación final de la información en este capítulo, se considera:

En el curso del primer nivel de codificación, las transcripciones de las entrevistas realizadas se analizan línea por línea para a partir de ello, descubrir las categorías que permitirán agrupar el conjunto de la información allí consignada. Cada categoría será distinguida con un nombre que la describe, la cual se colocará en el margen derecho de cada línea, frase, o párrafos transcritos; este nombre es el que se denomina código descriptivo o código abierto. De esta manera, segmentos diferentes de la transcripción quedarán vinculados entre sí a través del sistema de categorías generado. (Sandoval, 1996, p. 86-87)

De esta manera se establecieron para esta investigación, las categorías de “profesorado principiante”, en donde se desprenden como subcategorías de análisis “experiencia” y “formación profesional”; e “inserción profesional” en donde se presentarán los “retos” y “necesidades” del quehacer docente.

De tal forma, se disponen las siguientes tablas de caracterización, para identificar a los participantes de la investigación, desde el instrumento en el cual participaron y a su vez presentar algunas de sus características profesionales: programa académico y año de egreso, si ejerce o no su profesión, ya sea en el sector público o privado y en un contexto urbano o rural.

Caracterización de participantes

La caracterización de los participantes, se compone de la modalidad en la que estos han desempeñado su rol dentro de esta investigación, es decir, de acuerdo al instrumento en el cual participaron.

Tabla 4*Caracterización encuesta (Enc.)*

Nombre o seudónimo	Programa académico del cual egresó	Año de egreso	Ejerce su profesión	Sector en el cual ejerce su profesión	Contexto
Alejandra Gr	Pedagogía Infantil	2020	No	N/A	N/A
LauGM	Pedagogía Infantil	2020	No	N/A	N/A
YeniferaLeja	Pedagogía Infantil	2020	Sí	Privado	Urbano
Patricia Mosquera	Educación Especial	2020	No	N/A	N/A
Lucrecia Manrique	Lengua Castellana	2017	Sí	Público	Urbano
María Isabel Bedoya	Lengua Castellana	2020	Sí	Público	Urbano
Marcela A	Pedagogía Infantil	2019	No	N/A	N/A
Chocolatina	Ciencias Sociales	2019	No	N/A	N/A
Vane R	Ciencias Naturales	2017	Sí	Privado	Urbano
AlejandroM	Ciencias Sociales	2020	Sí	Público	Urbano
Harold	Ciencias Naturales	2018	Sí	Privado	Urbano

Nota. Información obtenida con la aplicación del instrumento – encuesta – mediante la herramienta Formulario de Google.

Tabla 5*Caracterización grupo de discusión (GD)*

Nombre o seudónimo	Programa académico del cual egresó	Año de egreso	Ejerce su profesión	Sector en el cual ejerce su profesión	Contexto
Natalia Gómez	Lengua Castellana	2019	Sí	Público	Rural
Alexis Giraldo	Lengua Castellana	2020	Sí	Privado	Urbano

Adriana Uribe	Pedagogía Infantil	2017	Sí	Privado	Urbano
Yoana	Ciencias Naturales	2017	Sí	Privado	Urbano

Nota. Información obtenida con la aplicación del instrumento encuesta – inscripción grupo de discusión – mediante la herramienta Formulario de Google.

Tabla 6

Caracterización entrevista (Ent.)

Código participante	Cargo	Desde
(C.Egre)	Coordinación Egresados	2014
(J.Dep)	Jefe Departamento de Extensión	2019

Nota. Información obtenida con la aplicación del instrumento entrevista – mediante la invitación a participar en actividades de investigación.

Bajo esta lógica de la distinción por código de los participantes y sus narrativas, se precisa que, en el caso de los instrumentos aplicados en modalidad sincrónica, tanto los participantes como el investigador establecieron conversaciones que se relacionaban por las experiencias e interpretaciones desde los puntos de interrogación que se abordaron en estos espacios. Así, dentro de este capítulo de análisis y resultados identificarán al investigador como CarlosM, 2021, asignándose un seudónimo y código que representa el año en el que se desarrolla este estudio.

Finalmente, dentro de las consideraciones para el desarrollo de este capítulo se menciona que se hará uso de datos cuantitativos en los casos en que los interrogantes y los datos obtenidos desde la planeación y posterior aplicación de los instrumentos de esta investigación lo indagaron, con el propósito de establecer y comprender las diferentes experiencias de inserción profesional de los participantes.

Concepciones sobre el ser maestro principiante

En este apartado se presentarán aquellas interpretaciones que los egresados de la Facultad de Educación tienen sobre el ser maestro principiante, partiendo de sus experiencias e identificando qué los posiciona o no dentro de la categoría de principiante.

Así, según Larrosa (2006):

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (p. 2)

En este caso, la experiencia es atravesada por los primeros acercamientos que se han tenido con la institución escuela, sus prácticas y el ejercicio profesional docente. De tal manera, durante el proceso de inserción profesional se entiende según Bereiter y Scardamalia (como se citó en Marcelo, 2006) que "los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento 'superficial', unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí" (p. 12).

Lo anterior, aludiendo a la formación y principios teóricos y didácticos con los cuales el principiante se familiariza durante su formación profesional, en donde la experiencia dentro del aula, en algunos casos, se reduce a las prácticas investigativas y pedagógicas que estos desarrollan durante su formación profesional.

En este estudio y según los participantes, el ser maestro principiante implica:

Enfrentar la responsabilidad de tener un grupo de estudiantes a cargo no solo por primera vez, sino en las primeras experiencias, que le permite conocerse a sí mismo como docente y adquirir conocimientos y herramientas para un mejor ejercicio de su profesión. (LauGM, 2020, Enc.)

Por otro lado, María Isabel Bedoya Agudelo, 2020, Enc. lo define como "un maestro que se está enfrentando por vez primera al aula, al trabajo con estudiantes de diferentes edades con diversidad de pensamientos y formas de ser". Desde una perspectiva más amplia Harold (2018) lo define como:

En primer lugar, entiendo que, maestro principiante es aquel profesor o profesora que está en sus primeros años de ejercicio profesional docente (creería yo que los primeros tres o cuatro años quizás). Siento que es un periodo en el que de manera personal uno enfrenta una serie de retos y oportunidades que lo hacen identificarse (o no) con la profesión, además que constantemente tensionan esta primera experiencia en el aula y especialmente las creencias que tenemos como maestros y sobre nuestra propia práctica. (Enc.)

Desde estas perspectivas, el ser maestro principiante implica enfrentar el hecho de ser maestro sin orientaciones o pautas establecidas para su desarrollo dentro de la institución educativa, diferente al seguimiento que se le hacía desde la formación profesional en los procesos de prácticas investigativas o pedagógicas. Esto, además, implica desarrollarse y establecer un relacionamiento con el contexto en el cual se sitúa la institución, su cultura y habitantes, cruzando la frontera de la vida institucional y estableciendo un nuevo vínculo con la sociedad.

Ser principiante también implica desempeñar un rol dentro de la institución que no se limita a la enseñanza, por lo que en muchas ocasiones quien ingresa por primera vez a la docencia identifica que ser principiante “es una mezcla de muchos sentimientos y situaciones: muchas ganas de hacer las cosas diferentes a lo tradicional pero muchos impedimentos, tiempo, carga académica, y otras, entre las cuáles destaco la *cultura* estudiantil” (Yeniferaleja, 2020, Enc.).

De ahí que ser principiante:

Es un proceso que deviene de una formación inicial y de las experiencias que formaron parte de ese proceso (ejemplo, la primera práctica pedagógica y ese primer contexto escolar del que hicimos parte), luego de esto, el graduarse de la universidad y tener una primera experiencia como maestro en un área específica, de ahí yo considero que es una de las primeras tensiones que uno tiene, uno busca ayuda a los colegas con más "experiencia" o incluso busca a los mismos ex compañeros de pregrado para tratar de hablar de esas experiencias y así no morir en el intento, es como una búsqueda de grupo de apoyo, totalmente necesario. Desde mi perspectiva considero que generalmente la universidad se encarga de formar profesores con un conocimiento disciplinar fuerte pero, existe una ausencia de contexto (ausencia de prácticas pedagógicas continuas) en las que uno pueda vivenciar el proceso y no llegar a una primera experiencia laboral a preguntarse sobre muchos asuntos. (Harold, 2018, Enc.)

Lo anterior, recoge y plasma el tránsito que se ha tenido desde la experiencia de la formación profesional y se sitúa después de la obtención del título profesional, destacando que el maestro principiante es “aquel que es recién egresado y apenas está insertándose en el proceso laboral” (Chocolatina, 2019, Enc.), pero que a su vez, es “un ser que está en constante reflexión sobre el entorno, de las dinámicas del contexto” (Marcela A, 2019, Enc.), desarrollándose profesionalmente desde la individualidad o la colectividad, compartiendo conocimientos y experiencias, buscando reconocerse, con el pasar de los años, como un maestro experto o no principiante. Resaltando, según Bereiter & Scardamalia (como se citó en Marcelo, 2006) que:

Hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona

con un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante". (1986, p. 10)

En este caso y según diferentes autores (Huberman, 1990 e Imbernón, 2007), el proceso de inserción y concepción del maestro principiante circula durante los tres (3) a cinco (5) primeros años de ejercicio profesional, por lo que fue necesario identificar dentro de los participantes de esta investigación, quiénes se consideraban maestros principiantes; buscando de esta forma identificar, no solo sus interpretaciones sobre el término "principiante", si no también, si se reconocían de esta manera.

Resaltando que, dentro de los quince egresados de la Facultad de Educación, participantes de esta investigación, se identificó lo siguiente:

Tabla 7

¿Se considera maestro principiante?

Participantes (15)	
Se consideran como principiantes	8
No se consideran como principiantes	7

Nota. Información obtenida con la aplicación de los instrumentos encuesta y grupo de discusión.

Al ser los participantes de este estudio, egresados de los últimos cinco años, periodo 2016-2020, puede evidenciarse según la anterior tabla, que se establecen ciertas distancias entre lo expuesto sobre los primeros tres (3) a cinco (5) años de experiencia docente, para no considerar a un maestro como principiante.

Por consiguiente, es necesario identificar aquellos factores, que desde la experiencia de quienes no se identifican como principiantes, los hacen considerarse como expertos y en el caso de quienes sí se consideran como principiantes, qué los hace mantenerse allí.

Tabla 8

Maestros que no se consideran principiantes

Participante	Consideraciones sobre ser principiante
Vane R, 2017, Enc.	Por años de experiencia.
Patricia Mosquera, 2020, Enc.	Llevo años ya en el magisterio.

María Isabel Bedoya Agudelo, 2020, Enc.	Porque he trabajado en diferentes ámbitos del sector educativo desde que estoy cursando el pregrado. Inicé mi vida laboral mientras estudiaba.
Lucrecia Manrique, 2017, Enc.	Por la vida, la experiencia y las reflexiones que han pasado por mí en estos años. Eso sí, no soy una maestra acabada, mi saber está en construcción, tanto de la vida como del campo.
AlejandroM, 2020, Enc.	Si bien actualmente trabajé en el sector educativo, no estoy ejerciendo de forma directa mi profesión como licenciado en ciencias sociales. En el campo actual en el que trabajo, el cual es educación virtual, he aplicado conocimientos y habilidades que vine aprendiendo en dicho contexto cuando aún era estudiante de pregrado.
Alejandra Gr, 2020, Enc.	Creo que dentro de la universidad se adquiere experiencia tanto en el accionar como en el saber propio que se requieren para llevar a cabo con mucha profesionalidad el cargo de maestros dentro de un aula, comprendiendo además la multiplicidad de contextos en los que se puede entrar en este campo educativo y tratando siempre de investigar e innovar prácticas.
Alexis Giraldo, 2020, GD	Por mi parte, no me considero un maestro principiante. No porque no me sienta asombrado ni nada por el estilo, sino porque, tengo un proceso ya más bien larguito en la institución, conozco las dinámicas de la institución, conozco mi labor y me siento preparado hasta el momento.

Nota. Información obtenida con la aplicación de los instrumentos encuesta y grupo de discusión.

Como consecuencia de la recolección, triangulación y análisis de la información anteriormente dispuesta, es claro identificar algunas tendencias entre los participantes que no se consideran como maestros principiantes.

Considerar la experiencia, con relación a los años de ejercicio profesional, es un elemento que ya se ha mencionado por eso, esta experiencia en años, le permitiría al maestro reconocer el

funcionamiento de la institución educativa, fortalecer sus saberes específicos y adaptarse a los grados o ciclos en los cuales ejerce su profesión desde una innovación metodológica que transforma su práctica de enseñanza, en donde a su vez se desempeña y ejerce un rol más allá de las aulas de clase.

Lo anterior, puede asociarse con otro elemento o relación entre las narrativas de los maestros, en donde algunos consideran que desde los procesos de formación o las experiencias desarrolladas en la academia, se han adquirido los conocimientos suficientes para no considerarse como principiantes resaltando, desde esta perspectiva, el despliegue profesional que puede desarrollarse en los procesos de prácticas y el relacionamiento que se puede llegar a tener con diferentes contextos mientras se transita por la formación profesional, considerando los roles que ejercen los practicantes en estos escenarios y la “dedicación especial y constante” que anteriormente se mencionaba desde los fundamentos de Bereiter & Scardamalia.

De forma tal, que el ser maestro experto, desde la perspectiva de los participantes que no se consideran como principiantes, implica adentrarse en la cultura escolar, en los saberes disciplinares y didácticos, en donde se reconocen los contextos sociales e institucionales desde un ejercicio, podría decirse, reflexivo de la práctica docente en donde con el paso de los años y la cercanía a la institución escuela se desdibuja la categoría de principiante y se lleva a cabo un proceso de desarrollo profesional en los docentes.

Tabla 9

Maestros que se consideran principiantes

Participantes	Consideraciones para no ser principiante
LauGM, 2020, Enc.	Porque aún no he tenido la experiencia de un grupo completamente a mi cargo y me falta mucho por aprender en la práctica.
Chocolatina, 2019, Enc.	Porque mi acercamiento más inmediato a la Escuela fue desde la práctica profesional, hasta el momento no he tenido otro.
Marcela A, 2019, Enc.	Porque me gusta cuestionarme sobre quienes me rodean y sobre las formas en que nos relacionamos, además de poner en tela de juicio tabúes o estandarizaciones.
Yeniferaleja, 2020, Enc.	Por el manejo de situaciones con los muchachos, eso es muy complicado, por lo que otros esperan que suceda, (tiene que

- Adriana Uribe, 2017, GD hacer que la cámara esté prendida todo el tiempo, eres el maestro y debes lograrlo, es difícil) .
Yo creo que todavía estamos como en esa búsqueda de cuando uno llega a ese momento en el que no es maestro principiante, porque puede variar mucho el contexto, las dinámicas institucionales, el tipo de institución y el carácter que tiene.
- Natalia Gómez, 2019, GD Primero, aún me da muchos nervios dar clase, yo voy a empezar a dar clases y me da nerviosismo... Recuerdo que un día un profesor de la universidad me dijo: "El día que le deje de dar ese nervio para dar clases, salgase". Es decir, yo creo que por mucho tiempo que se lleve dando clases, le tiene que generar algo dar clase.
- Yoana, 2017, GD Esta respuesta sí me causa como un poco de duda, porque yo no sabía si ponerme en principiantes o de pronto, quizás, no principiante, porque uno diría, bueno, 3 años más o menos en la profesión uno ya tiene un bagaje en cuanto a experiencia, sin embargo, uno como maestro se enfrenta esas dinámicas de los colegios que continuamente lo van cambiando a usted de grado, entonces eso requiere buscar información, cómo enseñar de acuerdo a los niveles que se encuentran los estudiantes, etc.
- Harold, 2018, Enc. Pienso que aún soy un maestro principiante inicialmente porque al egresar del pregrado mi foco era iniciar con la maestría lo más pronto posible. Ahora, en Chile, país donde resido actualmente, llevo un año y medio trabajando como profesor de los cursos de Biología, Ciencias para la Ciudadanía y un electivo de Biología celular y molecular para formación diferenciada, esto en educación media (1 a 4 medio, en Colombia es como de 8 a 11 grado). Sumando todo esto creo que si bien ya estoy por terminar un magister y cuento con un poco más de experiencia en aula, aún existen dilemas a los que no me había enfrentado por no tener esta

inmersión en el aula, sin embargo, considero que las he afrontado de mejor manera.

Nota. Información obtenida con la aplicación de los instrumentos encuesta y grupo de discusión.

Considerarse como principiantes al estar atravesando los primeros cinco (5) años de la profesión docente, es un factor que caracteriza lo que múltiples autores han denominado como maestros noveles o novatos. Así y en contraste con las experiencias de los participantes de esta investigación, es propio identificar esos factores que los encasilla de tal manera, y a su vez desarrollar el por qué es necesario preguntarse por si se consideran o no como maestros principiantes.

A diferencia de los maestros que no se consideran como principiantes, quienes sí lo hacen han destacado algunos aspectos que interpelan la experiencia de sus demás compañeros.

Considerar la experiencia de prácticas como único factor determinante para ejercer la profesión después de la titulación, es algo que los maestros principiantes de esta investigación resaltan e inclusive cuestionan, pues al ser su único acercamiento a la institución, sus aulas y a la experiencia de manejo de grupos, consideran que no es lo suficientemente amplia para desempeñarse profesionalmente sin dificultad.

También, en ese único acercamiento de la experiencia de prácticas no se reconocen o acercan a la vida institucional, desde lo social y lo reglamentario, desconociendo gran parte de la cultura escolar y enfocándose en el desarrollo de los procesos de enseñanza en el aula. Procesos que, en algunos casos, generan “nervios” a pesar de tener unos primeros acercamientos a los contenidos de enseñanza y a los estudiantes.

También para estos maestros el aprender sobre nuevas estrategias didácticas, contenidos, manejo de grupos, estilos de aprendizaje y políticas institucionales, de acuerdo a la institución en la que se desarrolla su primera inserción profesional, es un factor que los hace considerarse constantemente como principiantes y así, en contraparte por lo ya expuesto por este maestro “si me cambian el rol, si me cambio de institución, si me cambian mis labores diarias, volvería a ser principiante” (Alexis Giraldo, 2020, GD). Dejando en evidencia que, aunque se puede llegar a considerar como maestro experto después de un tiempo y la experiencia adquirida en sus procesos de desarrollo e inserción profesional, los cambios de instituciones, funciones, de grados o grupos con los cuales se desarrollan las prácticas de enseñanza, pueden afectar la práctica docente a tal punto de regresar a considerarse como principiante.

Con lo anterior, puede fundamentarse el por qué era necesario preguntarse sobre si los egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se consideraban o no como

maestros principiantes, dejando claro que ese periodo de tres (3) a cinco (5) fundamentan el ser un novel, novato o en este caso principiante, no solo se justifica con el desarrollo profesional en años y los conocimientos que puedan adquirirse en este tiempo, si no que por el contrario, puede comprenderse por el hecho de que ser principiante no es una etapa, si no un estado, en donde la profesión y ejercicio docente se ven confrontados a nuevas realidades y prácticas que requieren de un nuevo desarrollo profesional al enfrentarse a nuevos grupos, contenidos o instituciones.

Inserción profesional y sus implicaciones en la profesión docente

Reconocer las interpretaciones que tienen los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia sobre el ser maestro principiante, permite identificar a su vez algunas de las tensiones o problemáticas con las cuales se han enfrentado estos maestros al culminar con su formación profesional, de tal forma que se ven confrontados hacia nuevas dinámicas dentro de su posicionamiento en su profesión, convirtiéndose según Veenman (como se citó en Ramírez, 2016) en “aquellos docentes que se encuentran en la transición de estudiantes a profesionales, incluyendo esto, la obtención del primer empleo y el choque con la realidad “reality shock” (p. 12).

De tal manera que en este capítulo se identificarán, desde el desglose de experiencias docentes, cuáles son esos primeros retos o problemáticas con los cuales se han enfrentado estos maestros al atravesar su proceso de inserción profesional; destacando que:

La inserción profesional es un término “complejo y difícil de definir” (Feiman-Nemser et al., 1999; Tardif, 2005) y, a su vez, “dinámico” (Levesque y Gervais, 2000), no solo porque el significado puede variar según su traducción, sino también porque incluye diferentes aspectos de los docentes como sujetos en una estructura social, económica y política, que caracteriza al sistema educativo de cada país y a la misma profesión docente. (Jiménez et al., 2014, p. 35)

De lo anterior, cabe resaltar las implicaciones políticas, económicas y sociales que influyen en los procesos de inserción y adecuación de la profesión docente en los primeros años de ejercicio profesional, en donde “la falta de experiencia formal dentro de una institución, es decir, como docente titular y no como practicante” (Alejandra Gr, 2020, Enc.), afecta también el posicionamiento profesional. Destacando, para aquel entonces, que “las prácticas no cuentan como experiencia, siendo un proceso bastante enriquecedor” (Marcela A, 2019, Enc.), y que ahora con la Ley 2043 (2020) se busca que se reconozca “de manera obligatoria como experiencia

profesional y/o relacionada aquellas prácticas que se hayan realizado en el sector público y/o sector privado como opción para adquirir el correspondiente título”.

Lo anterior, siempre y cuando, la vinculación del maestro se realice mediante un contrato en sus diferentes modalidades (práctica laboral, contrato de aprendizaje, judicatura, relación docencia de servicio en el sector salud o pasantía). Así, las problemáticas por falta de experiencia estarían solventadas, permitiendo a quienes egresan de cualquier programa de formación técnico, tecnológico o profesional, validar sus prácticas como experiencia laboral. No dejando de lado que “la experiencia profesional medida en años, el dominio del idioma inglés, las implicaciones de la pandemia en el ámbito escolar, el desconocimiento de normativas, los diversos procesos para insertarse a laborar” (Chocolatina, 2019, Enc.), no desaparecen del panorama de los docentes que apenas inician su inserción profesional.

Lo anterior, visibiliza varias problemáticas con las cuales los participantes de esta investigación han tenido que interactuar en el tránsito de la vida académica al mundo laboral, destacando que “ser maestro en Colombia ya es un reto, y en esta época tan marcada por la productividad y por el hacer... creo que como maestros debemos atender a las dimensiones del ser, el saber y el hacer” (Lucrecia Manrique, 2017, Enc.).

Retomando los retos que ha traído consigo la situación de salud pública ocasionada por la Covid-19 alrededor del mundo, se trazan nuevas problemáticas para aquellos maestros que se han formado y que, en la puesta en marcha de su ejercicio profesional, las prácticas de enseñanza se orientaban a ambientes de aula presenciales y no medidas por las TIC como sucede y se ejecuta en este ejercicio de investigación.

Lo que estamos viviendo en este momento con la pandemia, y que como estudiante también lo viví por el hecho de adaptarme a los ambientes digitales, es un reto porque la forma en la que el maestro enseña cambió por completo... el tablero se convirtió en una pizarra o en jamboard, en una diapositiva. Los discursos cambiaron, las relaciones maestro estudiante y entre los mismos compañeros de clase también. Todos esos factores atraviesan toda la profesión y también hacen que, en cierta medida se busquen nuevas formas y herramientas para desarrollarse profesionalmente. (CarlosM, 2021)

Las situaciones descritas anteriormente, relacionadas con los procesos de adaptación a la virtualidad, han desarrollado nuevas prácticas de enseñanza, invitando a los maestros a adaptar sus conocimientos, metodologías y prácticas a escenarios y espacios digitales con los cuales no se tenía un gran relacionamiento.

Considerando otras problemáticas, los participantes mencionaron la “poca oferta laboral” (Patricia Mosquera, 2020, Enc.), la “experiencia, tipo de carrera y cómo poner tareas”

(Yeniferaleja, 2020, Enc.), en un asunto en donde se resalta la alta demanda que tiene el sector educativo en los contextos departamental y nacional, en donde a su vez, se retomaron elementos como el año de egreso y la primera vinculación al sector laboral y específicamente, cómo desarrollar las prácticas de enseñanza de forma innovadora y productiva.

Igualmente, con relación al proceso de inserción profesional, se destaca la “falta de asesoría frente a la contratación con el sector público (¿Qué es un concurso?, ¿Qué es una provisionalidad?), diferencias entre el sector público y privado, cuáles son las condiciones del sector público”, etc. (María Isabel Bedoya Agudelo, 2020, Enc.); evidenciando que desde la formación profesional no se abordan con profundidad elementos que caracterizan los sectores en los cuales los maestros pueden llegar a insertarse después de su titulación; señalando además el:

Poco conocimiento y oferta disponible para encontrar empleo en el área que se formó. Particularmente en el área de ciencias sociales son pocas las vacantes que uno logra conocer que existen disponibles, y las que hay tienen demasiados requisitos que hacen difícil a un recién egresado postularse a esas vacantes, además de la mala remuneración con la que pretenden contratar a dichas personas. (AlejandroM, 2020, Enc.)

Lo anterior pone en tensión el paso por la academia, en donde la formación profesional y la adquisición de conocimientos en el saber específico, influye directamente en los procesos de vinculación y contratación en el sistema educativo de estos maestros; no dejando de lado que, para un docente recién egresado, los requisitos para ocupar un puesto en una institución educativa no solo se relacionan con su titulación, si no también, con su experiencia profesional, sus investigaciones y publicaciones y finalmente, con la vinculación o no a instituciones gubernamentales que permiten el posicionamiento de los maestros profesionalmente.

El reto ahora es inglés, pues ahora todos los colegios son bilingües incluso, en donde estoy también; entonces, todos debemos estar informados del área de inglés. ¡Eso es positivo! Que el aprendizaje sea interdisciplinar, pero también implica un reto muy grande para los docentes; porque luego de la jornada usted tiene que mirar cómo se organiza para el área de inglés, pero también en matemáticas, pero también en el contexto virtual, lo que implica muchos desafíos. (Adriana Uribe, 2017, GD)

Destacando de lo anterior la transformación de las prácticas educativas en su proceso de adaptación a la globalización, en donde la enseñanza de una segunda lengua se vuelve indispensable tanto para las instituciones educativas, como para los maestros de las diferentes áreas de enseñanza, señalando:

Los retos que exige la labor docente, por el hecho de que se tenga un saber específico y más cuando se sale al mundo laboral, hace que estos maestros no se desempeñen única y

exclusivamente con ese saber específico. Los maestros van a tener que orientar algunas otras áreas que desde su formación no han conocido a profundidad y en donde además el interés por la enseñanza de una segunda lengua, que no es necesariamente el inglés, es un reto para muchos profesionales. (CarlosM, 2021)

De lo anterior se hace evidente la necesidad de una formación amplia en segunda lengua, en donde el maestro, desde sus intereses, seleccione y se acerque a un nuevo idioma que le permita nutrirse como profesional y a su vez, lo faculte para desempeñar su rol como docente en diferentes escenarios y contextos, resolviendo de esta manera el interrogante sobre, “¿qué es lo que esperan de un profesor? Y precisamente se me venían a la cabeza todos estos asuntos que no vemos mucho dentro de la carrera y que finalmente son la parte práctica de la docencia” (Alexis Giraldo, 2020, GD).

En donde se hace claro que, la profesión del maestro, más allá de requerir formación en conocimientos específicos en áreas de enseñanza y acercar al estudiante a metodologías y nuevas didácticas, requiere confrontar realidades y contextos que desde las discusiones de aula y los momentos de prácticas pareciese no bastar, para que así se identifiquen y establezcan relaciones con la cultura escolar, con los procesos de gestión y que también, le permitan al recién egresado en su proceso de inserción profesional, reconocer las necesidades y demandas del sistema educativo y las comunidades.

Todas estas problemáticas mencionadas a lo largo de este capítulo, no son de desconocimiento de maestros y administrativos de las facultades de educación y específicamente de la Universidad de Antioquia, en donde C.Egre, (2021) menciona que:

Existen varios problemas, uno de los problemas más grandes está en el reconocimiento laboral y en la parte económica. Pienso que ahí hay una situación compleja. Según los estudios que nosotros hemos hecho y en las investigaciones, más del 85% de los egresados consiguen empleo, pero, ¿Cómo es ese empleo? Entonces, ahí es donde hemos visto que muchos de nuestros egresados se ganan en promedio dos salarios mínimos, no es lo mismo, obviamente, que en el sector público donde tienen unas garantías laborales mayores, que trabajar por ejemplo en una ONG o en una fundación, porque a veces no tienen tantos recursos y por tanto sus salarios no son tan buenos. (Ent.)

Destacando las afectaciones e implicaciones de insertarse laboralmente en diferentes sectores del sistema educativo y lo que implica para estos maestros desde lo profesional y económico esta inserción profesional.

Retomando nuevamente otras problemáticas, se menciona que “es importante trabajar con el maestro, comprendiendo que él también es un líder social, un líder cultural, un líder que

acompaña procesos de gran trascendencia a nivel social; entonces, es fortalecer ese estatus profesional del maestro” (C.Egre., 2021, Ent.).

Desde este relacionamiento e interpretación del maestro como agente social se identifican otros factores, que aunque ya mencionados, intervienen con el desarrollo de las prácticas del docente, destacando que “la relación con los estudiantes, en la dinámica propia del aula de clase, la relación con el tablero, con los diferentes ritmos de aprendizaje, la relación con las familias”, también ha cambiado y más “porque ellos son los principales auditores, auditores del proceso y más en esta virtualidad restándole cierta autonomía, a lo que como maestros debemos hacer (Adriana Uribe, 2017, GD), resaltando lo que ha implicado la transformación del modelo educativo presencial a los espacios o ambientes digitales.

De tal forma, existen otras situaciones con las cuales estos maestros se han enfrentado en su proceso de inserción profesional, entre las que se destacan aquellas compiladas en la siguiente tabla.

Tabla 10

Otras problemáticas de la profesión docente en la actualidad

Participante	Problemática
Lucrecia Manrique, 2017, Enc.	No es fácil la burocracia . A veces siento que las relaciones políticas terminan en un nivel de mucha importancia.
Harold, 2018, Enc.	En relación a una didáctica específica y su nexos con lo pedagógico : considero que es lo más relevante y por lo que en algunos momentos me cuestioné mucho. La universidad se encargó de brindar muchos espacios de formación disciplinar fuerte en el área de las ciencias naturales, pedagogía y didáctica, pero todo esto considero que está aún desarticulado.
Natalia Gómez, 2019, GD	Planear una clase virtual es muchísimo más demorado que una clase presencial. En una clase presencial uno leía, veía e iba con el marcador y todo; una clase virtual es buscar las metodologías, ¿Cómo no ser cansón?, ¿En qué lugar de mi casa ubicarme? Yo vengo mucho de la educación popular, me gusta todo popular y cuando uno llega a la educación oficial es otro

cuento y uno trata de ser popular **y por el hecho de pensar de otra forma diferente**, van a creer que uno es un novato: "Ay, no. Qué pensar es que ella apenas está empezando", "ella todavía ve todo tan bonito" yo digo, ¿Será que si es por novata? o ¿Será que esto es otra forma de pensar?

Yoana, 2017, GD

Yo creo que una de las problemáticas que han afectado el quehacer docente ha sido precisamente **la carga laboral** que a veces se ponen las instituciones que no le dejan a uno centrarse en un saber que es específico y en un contenido propio, cuando a uno le toca estar mirando aquí, mirando allá, entonces es complejo; también **el número de estudiantes**, no es que uno va a encontrar en un aula 12 o 15 estudiantes, sino que ustedes se han enfrentado casi a 40 estudiantes, entonces mirar cómo son esos ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

Alexis Giraldo, 2020, GD

En cuanto a esas problemáticas que han afectado el quehacer docente, inicialmente yo pensaría que el asunto de **la experiencia** es uno de los que más dificultan cuando uno va a iniciar, porque lo principal desde el asunto de la comprensión de cómo funciona el grupo, cómo entenderme con el grupo, cómo saber qué es lo que necesitan y qué es lo que quieren y que ellos entiendan también qué es lo que yo busco hacer; en cuanto al manejo de contenidos, uno sale de la carrera y se da cuenta que uno no sabe nada y que todas las clases es un continuo aprendizaje y que uno tiene que empezar a buscar y que muchas veces esas fuentes digamos primarias que uno utilizaba no las va a poder utilizar.

También en ese manejo de **los procesos académico-administrativos** que de entrada uno tiene un choque muy grande con eso, porque uno no está acostumbrado a que le digan qué es lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer y que tenga que estar respondiendo por eso, constantemente siendo evaluado por eso.

Estas situaciones expuestas por los participantes, ponen en evidencia grandes problemáticas que han marcado la profesión docente y especialmente el proceso de inserción profesional. En donde antes de la llegada del Covid-19 se evidenciaban procesos o dinámicas completamente desconocidas para aquellos maestros que acaban de egresar, y que ahora, con las prácticas de enseñanza mediadas por las TIC, consecuencia de la pandemia, se generan nuevas tensiones para el maestro que se vinculan con problemáticas ya existentes.

Con lo anterior es necesario responder al siguiente interrogante.

¿Es necesario un programa de acompañamiento con relación a los procesos de inserción profesional en la Facultad de Educación?

Reconocer las problemáticas de los egresados de esta facultad, pone en evidencia algunas situaciones con las que estos maestros se han enfrentado en su proceso de inserción profesional. De tal manera, este estudio se propuso identificar la necesidad o urgencia de acompañar la inserción desde la institución formadora de maestros y en este caso de la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación, identificando, desde los participantes de este proceso, su interés o no por ser acompañados, luego de su titulación profesional, para insertarse profesionalmente, destacando que el 87% de los participantes lo considera necesario, mientras que el otro 13% no lo hace, así como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 11

¿Consideran que la Facultad de Educación debe apoyar el proceso de inserción profesional?

Participante	Respuesta al interrogante
LauGM, 2020, Enc.	Sí
Yeniferaleja, 2020, Enc.	Sí
Patricia Mosquera, 2020, Enc.	Sí
Lucrecia Manrique, 2017, Enc.	Sí
María Isabel Bedoya Agudelo, 2020, Enc.	Sí
Marcela A, 2019, Enc.	Sí
Chocolatina, 2019, Enc.	Sí
Vane R, 2017, Enc.	Sí
AlejandroM, 2020, Enc.	Sí
Harold, 2018, Enc.	Sí

Alejandra Gr, 2020, Enc.	Sí
Adriana Uribe, 2017, GD	Sí
Natalia Gómez, 2019, GD	Sí
Alexis Giraldo, 2020, GD	No
Yoana, 2017, GD	No

De lo anterior, se han identificado también algunas de las condiciones o características por las cuales estos maestros consideran o no, ser acompañados por la Facultad de Educación en su proceso de inserción profesional. Entre ellas se destaca que:

El campo educativo en el país es uno de los más complicados, considero yo, para ingresar al mundo laboral y aunque se salga de la universidad con conocimientos y experiencia adquirida durante muchos semestres no es bien valorada dicha experiencia, por lo que la universidad debería apoyar con más intensidad dicho proceso. (Alejandra Gr, 2020, Enc.)

Retomando nuevamente el desempeño profesional que se ha tenido y lo que este ha implicado en la inserción profesional de estos maestros, en donde “por "falta de experiencia" los nuevos egresados no somos contratados fácilmente” (LauGM, 2020, Enc.), reconociendo también que “muchas personas no alcanzamos a percibir la cantidad de oportunidades donde nos podemos desempeñar. Aunque se remitan siempre a educación no convencional o espacios no escolares, implícitamente siempre se sugiere ello” (Marcela A, 2019, Enc.).

De esto cabe resaltar las propuestas o consideraciones que los participantes sugieren para resolver la problemática mencionada, considerando “que la facultad al tener reconocimiento y vínculos con diferentes instituciones tanto públicas como privadas puede servir de intermediario para facilitar la inserción de los maestros egresados a dichos escenarios” (AlejandroM, 2020, Enc.), y así, en cierta medida, solventar el desconocimiento de las políticas y protocolos de vinculación a la profesión, reconociendo sus demandas y también, todo lo que implica una contratación y sus diferencias de acuerdo al sector en el cual se posicionen profesionalmente estos maestros.

Proponiendo desde otra perspectiva, “brindar espacios en los que profesores y profesoras recién egresados tengan la posibilidad de conversar sobre sus experiencias, vivencias y demás y también se fortalezcan aspectos identitarios para enfrentar estos retos y desafíos de una primera experiencia laboral” (Harold, 2018, Enc.). De esta forma, la interacción con compañeros de la profesión ayudaría, o al menos posibilitaría, conocer otras realidades de los maestros, desde sus problemas y particularidades, recalcando, según Natalia Gómez (2019) que “así como a usted le

hacen un proceso de inducción a la Universidad, a la vida universitaria, también deberían hacerle un proceso de inducción a la a la profesión y acompañarlo” (GD).

Lo anterior precisa que:

Esta idea del acompañamiento es genial, porque yo decía en ese entonces, como yo salí en el 2019 de la Universidad pues tengo ahí como cositas frescas, pero ahora digo, ya que me aleje de la Universidad, llevo dos años sin clases en la Universidad ¿Qué seguirá pasando?, o sea, qué se está transformando y yo no me estoy dando cuenta. (Natalia Gómez, 2019, GD).

Adriana Uribe (2017), por su parte, destaca que el “tener un espacio en el que tengamos esa intención de conversar y uno cuando conversa aprende mucho de la experiencia del otro, se nutre, puede compartir cosas que son interesantes” (GD), refiriéndose a las diferentes experiencias docentes y la forma en la que sus colegas y compañeros han afrontado estas situaciones y problemáticas, posibilitando “que en medio de toda la información que es tan inmediata y tan diversa, que cada vez cambia tanto, a veces tener esos en grupos o personas que pueden compartir todo eso ayuda mucho” estableciendo de esta manera “una red de amigos, pero a través de la facultad, lo que puede potenciar el perfil profesional, escuchado nuestras experiencias de aula y también compartiendo necesidades y resolviendo inquietudes en grupo, como egresados de la Facultad de Educación” (Adriana Uribe, 2017, GD) .

Las anteriores posturas y sensaciones sobre la necesidad de acompañar el proceso de inserción profesional, se contrastan con aquellos egresados (2) que no consideran necesario esta posibilidad de encuentro e interacción que se ha venido estableciendo desde las diferentes narrativas de estos maestros principiantes y sus necesidades.

Por su parte Alexis Giraldo (2020) al interrogante sobre si ¿es necesario un programa de acompañamiento con relación a los procesos de inserción profesional en la Facultad de Educación? responde:

Me parece que es una pregunta complicada porque habría que considerar hasta dónde es responsabilidad de la Universidad el acompañamiento del estudiante. En este caso ya no del estudiante sino del egresado. Me parece complejo, pero creo que sí hay por dónde iniciar, creo que es más cuestión de buscar la vinculación con algunas instituciones que sirvan como plataforma de despegue para los profesionales, porque es que yo creo que lo más problemático a la hora de comenzar siempre va a ser la experiencia. En todas partes quieren que tengamos 3 años de experiencia y evidentemente un estudiante que apenas se está graduando no va a tener ningún tipo de experiencia. Porque no le dan la oportunidad tampoco como estudiante de ir acumulando esa experiencia. (GD)

De igual forma, resalta que diferentes instituciones, en las cuales se ha desempeñado profesionalmente, “lo que buscan es emplear al estudiante” y así generar esa experiencia tan exigida y recalcada a lo largo de este capítulo, “posibilitando al estudiante para que cuando se gradué, pueda aspirar a un contrato con las mismas condiciones que un docente profesional” De tal forma que “la facultad sí podría hacer un esfuerzo mayor en cuanto a vincularse con otras instituciones” (Alexis Giraldo, 2020, GD).

Por otro lado, considera “que también puede ser un asunto de repensarse las prácticas de manera estructural, ¿Cómo se piensan las prácticas? y ¿Cómo es la vinculación del estudiante con la institución?”, en donde “no sea simplemente el proceso pedagógico, sino también, y el inicio de la inserción laboral” (Alexis Giraldo, 2020, GD).

A este mismo interrogante Yoana (2017) señala que:

Tal como decía el compañero, realmente no sé qué tan válido sea que nos acompañen después de terminar la carrera. Considero que ese acompañamiento tiene que estar justamente en la práctica, que esas prácticas no sean tan tardías. Por ejemplo, a mí me tocó, y si mal no recuerdo, que fue casi en el octavo o noveno semestre en donde empecé a hacer las prácticas. (GD)

Cabe anotar que, con el Decreto 2450 de 2015, los programas de pregrado de las facultades de educación a nivel nacional, realizaron un proceso de adaptación de sus mallas curriculares transversalizando la formación en prácticas desde los primeros semestres en los diferentes planes de estudio, o en casos particulares, desde los niveles tres (3) o cuatro (4) de la formación profesional.

Finalmente, con relación a la necesidad del acompañamiento en la inserción profesional se recomienda que desde que las “prácticas no sean tan tardías, porque con otras carreras no he visto, que haya un acompañamiento después de que se obtiene la titulación entonces nosotros porque requeriríamos más acompañamiento, cuando ya después de tener unas bases sólidas no lo necesitaría” (Yoana, 2017, GD).

De lo anterior puede inferirse, que, aunque no se considera necesario ser acompañado directamente por la institución formadora de maestros en los procesos de inserción profesional, se evidencian propuestas o situaciones que aportan a la consolidación del que sería el producto que se desprende de este ejercicio de investigación.

Esta idea o propuesta de acompañamiento se proyecta para ser liderada por el Departamento de Extensión y Educación a Distancia de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, reconociendo que:

Como Jefe del Departamento de Extensión, soy el encargado de llevar a cabo las estrategias y las políticas de extensión de la Facultad de Educación. Entendiendo por extensión, todo el relacionamiento estratégico con los entes externos a la universidad, bien sea de orden público o privado, y esto se traduce en estrategias de formación tanto en cursos, diplomas, asesorías, tutorías o en proyectos, digámoslo así, de alto impacto para la ciudad. (J.Dep, Ent.)

En este sentido, el acompañamiento a egresados en su inserción profesional se establece bajo esta perspectiva de la extensión y a su vez, desde las orientaciones institucionales de la formación continua, añadiendo que:

Las estrategias que venimos desarrollando (desde el Departamento de Extensión), como lo es la Silla del Egresado, pensada como una estrategia para mantener contacto con el egresado a partir del ofrecimiento de algunos cursos; implementamos el año pasado la construcción de un observatorio, como una de las primeras estrategias transversales a lo que va a ser como tal toda la política de trabajo con los egresados. (J.Dep, Ent.)

Resaltando de lo anterior los procesos que se desarrollan desde la administración actual del Departamento de Extensión de esta facultad:

El observatorio además de los datos del egresado, nos permite conocer de primera mano cuáles son sus necesidades, cuáles son las solicitudes o las demandas que el egresado tiene para la Facultad de Educación en materia de formación, de estrategias culturales y de asesorías. (J.Dep, Ent.)

Lo anterior permitiría mantener ese relacionamiento con el egresado y a su vez, actualizar constantemente la propuesta de acompañamiento desde las necesidades o situaciones que se presenten desde estas estrategias ya desarrolladas por esta administración, posibilitando a quien se relacione con estos métodos aplicados por la Facultad de Educación, ser atendidos y convocados en un amalgama de posibilidades formativas que se establezcan desde el acompañamiento en la inserción profesional y a su vez, desde las políticas y propuestas de formación continua. En donde finalmente se reconoce que “el proceso de inserción profesional docente una de las deudas históricas de la facultad” (J.Dep, Ent.) para con sus egresados.

De acuerdo a las problemáticas y tensiones evidenciadas, y el interés de los participantes por ser acompañados en su proceso de inserción profesional se establece la propuesta de acompañamiento PROFE, la cual espera responder parte de estas situaciones y afianzar la relación de la Facultad con sus egresados. Es importante aclarar que dentro de la Facultad de Educación se han venido desarrollando procesos de acompañamiento a egresados desde el 2015 a cargo del grupo de investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias - PiEnCias.

Tabla 12*PRO-FE: PROgrama (de acompañamiento) Facultad de Educación*

PROFE: Programa de acompañamiento en la inserción profesional para egresados de la Facultad de Educación de la UdeA



1. Propuesta:

Programa de acompañamiento pedagógico en los procesos de inserción profesional docente desde extensión universitaria.

2. Facultad – Escuela – Instituto.

Facultad de Educación.

3. Descripción:

Propuesta de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que surge como resultado del proyecto de investigación “Inserción profesional: narrativas docentes en el proceso de consolidación de una propuesta de acompañamiento pedagógico para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia” a cargo del estudiante Carlos Castaño Moncada, en el periodo comprendido entre el 2020 – 2 hasta el 2021 – 2, asesorado por la profesora Natalia Ramírez Agudelo en el marco de las actividades del componente de profundización (práctica pedagógica I y II, y trabajo de grado) que hacen parte del plan de estudios del Pregrado en Pedagogía.

De tal manera, el programa de acompañamiento PROFE se establece como una estrategia que se despliega desde la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que se orienta bajo cuatro principios. El primero orientado desde la perspectiva universitaria de la **formación continua** que se orienta por facilitar:

El proceso permanente de formación integral de la comunidad universitaria y la sociedad en general; complementa y diversifica la formación en pregrado y posgrado y permite cualificar el perfil, mejorando así el desempeño profesional, la calidad de vida de los ciudadanos y el desarrollo de las organizaciones y los territorios. (<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/extension/educacion-continua/oferta>)

El segundo principio que caracteriza a esta propuesta es el de la **educación virtual**, en donde se espera según Oilo (como se citó en Begoña, 2004) responder “a la necesidad de las universidades tradicionales de ofrecer nuevos servicios, encontrar nuevos modos de relación

con los alumnos”, en este caso, fortaleciendo y flexibilizando la relación que se tiene con estudiantes y egresados.

Con base en esta idea de la educación virtual, se responde a las demandas de los egresados que aportaron a la consolidación de esta propuesta, así el campo físico y las exigencias del sincronismo pasan a un segundo plano, dando prioridad al aprendizaje independiente, el cual pone en evidencia el tercer principio de esta propuesta, el de la **autonomía**.

Las estrategias didácticas integran un conjunto de procedimientos didácticos, pero se diferencian de estos al ser concebidas de modo sistémico en determinado programa y expresarse con la intencionalidad de desarrollar estrategias de aprendizajes en los estudiantes, por lo que junto a los procederes expresan su adecuado uso para favorecer autonomía en la medida que enseñan formas de aprender. De este modo, se fomenta una práctica educativa que prioriza el acceso a los conocimientos de forma cada vez más autónoma y reflexiva. (Cabrera, 2009, p. 10)

Con base en esto se establece el cuarto principio, el del **acompañamiento pedagógico**, materializado en esta propuesta esperando que este tipo de estrategias ayuden “a los docentes a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada, lo que por lo general ocurre con el apoyo de mentores” (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 6), en esta oportunidad desde una estrategia de la extensión universitaria y la flexibilidad e innovación de un programa de acompañamiento virtual y con reconocimiento como diplomado para sus participantes.

4. Justificación:

De acuerdo a investigaciones (IDEI de la OEI) en Colombia y diversos países del continente como Brasil, Chile, Uruguay, Argentina, entre otros:

Se ha hecho evidente que el inicio de la actividad profesional como docentes si bien es una etapa de aprendizajes intensivos y significativos, también genera múltiples y variadas tensiones que oscilan entre el interés y el entusiasmo, y entre las angustias y los desconciertos; esta situación, ciertamente estresante, se incrementa cuando se corrobora que el ejercicio de la profesión docente está íntimamente condicionado por una labor prioritariamente relacional, con diferentes y diversas personas y actores que reclaman respuestas, en lo posible asertivas a las diferentes situaciones de las escuelas, a partir de lo cual suelen aflorar sensaciones de temor e inseguridad. (González & Pulido, 2012, p. 12)

Por tal motivo y de acuerdo a lo evidenciado por los participantes de este proyecto de investigación, se consolida esta propuesta de acompañamiento en los procesos de inserción profesional, como una posibilidad para abordar y tratar de solventar las problemáticas con las

que se han encontrado estos maestros de la Facultad de Educación, en espacios de interacción y socialización de necesidades y posibles acciones de intervención, en donde de manera autónoma, el egresado y el estudiante que se encuentra finalizando su proceso de formación profesional, podrá relacionarse con saberes y experiencias que expandan su panorama del quehacer docente y su desarrollo profesional.

5. Caracterización de participantes:

Esta propuesta pensada inicialmente para el acompañamiento a egresados de los últimos cinco años de la Facultad de Educación, se abre a estudiantes de noveno (9°) y décimo (10°) semestre, como posibilidad de interacción entre maestros en su ejercicio profesional y estudiantes de prácticas finales, pedagógicas o profesionales de los diferentes programas de pregrado de esta dependencia académica.

6. Objetivo:

Consolidar un espacio de formación, socialización e interacción de experiencias, en el que profesores principiantes (de últimos semestres o primeros años de ejercicio), puedan abordar asuntos de interés didáctico o pedagógico que aporten a la reflexión de su quehacer docente.

7. Metodología:

Desde la perspectiva universitaria, se concibe el programa de acompañamiento PROFE como un diplomado optativo, entendiéndose este como un:

Programa formativo orientado a la profundización y actualización de conocimientos de un área y unidad temática, organizado por módulos, que pueden cursarse por separado a manera de cursos o seminarios, impartido por uno o varios expertos en el tema. *Dará lugar a un certificado de aprobación o una constancia de asistencia. Su duración debe ser mayor o igual a 90 horas, cuando supere las 159 debe solicitarse autorización a la Vicerrectoría de Extensión.*

<https://udearroba.udea.edu.co/internos/course/view.php?id=6291§ion=4>

En este caso el interés es aquel de posibilitar, desde un programa autodirigido, para que egresados y estudiantes se familiaricen con el sector laboral educativo, compartiendo desde sus experiencias, de inserción profesional docente y desde las prácticas profesionales, estrategias formativas que integren y permitan reconocer los diferentes roles, quehaceres y situaciones con las cuales se enfrenta el maestro al culminar con su formación profesional y lo que implica hacer el tránsito al mundo laboral.

8. Desarrollo y aplicación:

El programa PROFE se divide en cinco (5) módulos, los cuales serán espacios de aprendizaje autónomo con material multimedia, legal y bibliográfico con los que los participantes del

proceso se relacionarán para cumplir con compromisos que se asociación a las temáticas preestablecidas en cada módulo. De igual forma, se desarrollarán, desde la plataforma que contendrá la propuesta, espacios de foros, conversatorios en línea y socialización de experiencias como posibilidad para integrar a estudiantes y egresados, socializando desde las experiencias de inserción profesional y prácticas profesionales los roles del docente, estrategias didácticas, entre otras, con la cuales se fundamenta cada temática condensada en la propuesta. Con la inscripción y finalización de cada módulo, se espera atender a las situaciones y necesidades expuestas por egresados de esta facultad en el desarrollo de este estudio que se relacionan con la inserción profesional y la profesionalización docente para que así, se aporte a los perfiles profesionales de quienes asistan a estos espacios educativos, con el Diplomado en formación e inserción profesional docente; estableciendo de igual forma, que con la aprobación del 80% de los cinco (5) módulos, se haga la certificación del proceso con los participantes. Cada módulo contará con una duración de dieciséis (16) horas mensuales, a excepción del cuarto que tendrá una duración de dos (2) meses, lo que corresponde a treinta y dos (32) horas, estableciendo que la propuesta en su totalidad requiere de una dedicación en horas de noventa y seis (96), lo que evidencia el cumplimiento para su reconocimiento como diplomado. En el caso de los participantes que quieran inscribirse a módulos de manera independiente, estos serán validados como cursos, atendiendo a los intereses que tengan en el momento de su inscripción.

Módulo 1 - Laboral

Propósito Socializar las políticas y procesos correspondientes a las dinámicas de inducción a la docencia.

Temáticas

1. Inserción al mundo del trabajo: características y procesos.
2. Modelos de contratación: sector público y privado. ¿Cuáles son sus diferencias?
3. El mundo del trabajo: derechos y deberes como empleados.
4. Escala salarial docente y normativa laboral en el sector educativo.

Duración Un mes: temática semanal.

Módulo 2 – Estrategias Didácticas

Propósito Fortalecer los saberes profesionales asociados a las prácticas de enseñanza y evaluación desde la integración de las TIC.

Temáticas

1. Didácticas y saberes disciplinares.
2. Evaluación de los aprendizajes.

3. Tecnologías en educación.

Duración Un mes: temática uno (1) dos semanas, temática dos (2) y tres (3) una semana.

Módulo 3 – El maestro en la ciudad

Propósito Reflexionar sobre el quehacer docente desde diferentes escenarios educativos de ciudad.

Temáticas

1. Lectura de contextos.
2. La institución educativa y su función en la sociedad.

Duración Un mes: temática quincenal.

Módulo 4 – El maestro investigador

Propósito Extender las fronteras de la investigación educativa, desde diferentes enfoques y perspectivas.

Temáticas

1. Investigación escolar.
2. Investigación evaluativa.
3. Investigación formativa.
4. Investigación y sociedad.

Duración Dos meses: temática quincenal.

Módulo 5 – Gestión y administración educativa

Propósito Fundamentar la práctica del docente desde la apuesta de la administración y la gestión educativa.

Temáticas

1. El rol del maestro y la gestión educativa.
2. Administración educativa y sus características.

Duración Un mes: temática quincenal.

5. Consideraciones:

Certificación: Diplomado en Formación e Inserción Profesional Docente.

Adaptación a la virtualidad:

- Diseño y creación de la plataforma para el desarrollo de la propuesta PROFE.
- Diseño y creación del aplicativo PROFE para celulares.

Alianzas estratégicas: Considerar la vinculación de docentes, administrativos, estudiantes y egresados para la producción del contenido que comprende la propuesta.

6. Referentes

- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: Direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058006.pdf>
- González, M. y Pulido, O. (2012) ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En M. Giraldo, M. Zabala y H. Sepúlveda. (Eds). *¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá* (pp. 12-60). Editorial Jotamar. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/!Todo%20pasa...%20todo%20queda!.pdf>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa* 47(166), 1224-1249. <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?lang=es>
- Universidad de Antioquia [UdeA]. *Educación continua*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/extension/educacion-continua/oferta>
- Universidad de Antioquia [Ude@]. *Gestión de actividades de educación continua*. <https://udearroba.udea.edu.co/internos/course/view.php?id=6291§ion=4>

Consideraciones finales

Esta investigación más allá de proponer estrategias de interacción y formación, desde el fortalecimiento de la relación de la institución formadora de maestros con sus egresados, se ha orientado por recoger y presentar nuevas concepciones sobre el ser maestro principiante y lo que esto implica para el quehacer del docente. De tal forma, y como se ha evidenciado a lo largo de esta investigación y sus resultados, el ser principiante implica, más allá de un reconocimiento en años por la inserción en el sector laboral, unas características que trazan el quehacer diario del maestro y las implicaciones que traen consigo estas afectaciones a la cotidianidad y práctica docente, comprendiendo finalmente que ser novato, novel, o bajo el enfoque de este estudio, principiante, es un estado que caracteriza aquellas realidades con las que se relaciona el maestro desde que egresa y a lo largo de su desempeño como profesional.

Bajo esta idea de ser novato como estado transicional, que oscila del ser maestro principiante a experto, se destacan las transformaciones que afectan el reconocimiento, en algunos casos, del ser experto. Estas situaciones albergan la enseñanza de nuevas asignaturas, el relacionamiento y utilización de las TIC; en algunos casos, el aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua y finalmente, las asignaciones de grupos o tareas dentro de la institución escuela y otros escenarios en donde se posiciona la labor docente.

Con base en estas tensiones, recapituladas a lo largo del desarrollo de esta investigación, se identificaron y propusieron, como estrategia de acompañamiento en la inserción a la docencia, algunos criterios con los cuales se espera solventar las demandas, inquietudes o problemáticas de los maestros egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; estableciendo, con base en narrativas docentes, la propuesta de acompañamiento PROFE, sustentada por egresados y pensada desde ellos y para ellos.

De igual forma, es necesario profundizar en asuntos e inquietudes expuestas por los participantes de este estudio, en donde se destaca la calidad de la formación en saberes específicos en los programas de licenciaturas de esta facultad, pero que a su vez recalcan la necesidad de abordar, a lo largo de la formación profesional, las políticas y características del mundo del trabajo y los diferentes roles que puede desempeñar un maestro dentro y fuera de la institución educativa.

Con base en esto, también pudo evidenciarse que el tránsito de la vida universitaria al sector educativo y laboral, preocupa a quienes egresan de esta facultad de educación por este mismo desconocimiento del sector, sus políticas y las acciones más allá de la docencia con las que podrían toparse los maestros en su ejercicio profesional. Por lo que, y retomando aquellas concepciones sobre el ser principiante, no puede descartarse la idea de acompañar y posiblemente

reestructurar los programas académicos y la oferta de formación continua para adaptarse a las necesidades de los maestros y las comunidades educativas, destacando las transformaciones de la labor docente, el sistema educativo y las sociedades.

De tal forma, el programa de acompañamiento en la inserción profesional que surge de este proceso investigativo, pone en evidencia el llamado que hace la comunidad de egresados por transformar las prácticas educativas y el abordaje de contenidos que se orientan por la enseñanza y los saberes disciplinares, respondiendo así a la pregunta que fundamenta este ejercicio, orientada por conocer ¿cómo un proceso de acompañamiento pedagógico, desde el Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, favorecería el proceso de inserción profesional docente de los egresados de los diferentes programas de licenciatura de esta dependencia académica? Para que finalmente y de forma conjunta administrativos, docentes y egresados, construyan estrategias de integración para conducir y posicionar el rol del docente en la sociedad y la escuela.

Estableciendo que la propuesta de acompañamiento pedagógico para egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia - PROFE, se orientará, como lo menciona García (2014) en un ejercicio de asesoramiento pedagógico, en donde “la Pedagogía puede conceptuarse como la ciencia del cambio educativo para la formación y la mejora social” (p. 372).

Referencias²

- Acuerdo de Facultad 334 (29 de abril de 2015): por el cual se convoca a elección del Representante de los Egresados, principal y suplente, ante el Comité de Currículo de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/7c95283e-4c44-40d2-9e3d-ae6e5e99fa7f/061715-resolucion-decanato-10888-15.pdf?MOD=AJPERES>
- ANEP, CFE, IPA, ANEP, CDC, PLEE, Isquierdo, M., Etchevarren, P. (2018). Las narrativas pedagógicas y su aporte al proceso de acompañamiento y conformación de docentes noveles y expertos. Fondo Sectorial de Educación - CFE Investiga <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1106>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. 13(1), 43-59. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 9, 209-222. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200912.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. Editorial La Muralla, S. A.
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: Direcciones para el desarrollo en la formación profesional. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713058006.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. Theoria, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colombia. Congreso de la Republica. (2020). Ley 2043 de 2020 (julio 27): por medio de la cual se reconocen las prácticas laborales como experiencia profesional y/o relacionada y se dictan otras disposiciones. Diario oficial, No. 51.388. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=137051>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). Decreto 2450 de 2015: por el cual se Reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro

² Referencias formato APA 2020, según: Centro de Escritura Javeriano. (2020). *Normas APA, séptima edición*. Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. <https://www2.javerianacali.edu.co/centro-escritura/recursos/manual-de-normas-apa-septima-edicion#gsc.tab=0%C2%A0>

- calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación. Diario Oficial. No. 49.523.
- Cornejo, J y Roble, M. (2013). El rol de la extensión universitaria en la formación docente. Revista Iberoamericana de Educación. 63(1), 1 – 15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/792>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Elsevier, 2(7). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Fandiño, G. (2010). El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones - II Congreso Internacional sobre profesorado e inserción profesional a la docencia. Universidad de Antioquia.
- Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Ediciones Morata, S. L.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, 50(3), 3-20. <https://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- García, I (2014). Asesoramiento pedagógico al profesorado. En M. Ruiz, B. Ballesteros, R. Pérez, S. Santoveña y J. M. Suárez (Eds.) Educación XX1 (p. 372) RERCE. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666044/Iranzo_Herran_EXX1_2014.pdf?sequence=1
- García, K., Osorio, A. y Cortes, N. (2019). Reflexiones sobre la cultura escolar y la profesionalidad docente en el norte de Antioquia. En Runge, A y Ospina, C. (Eds.). Culturas profesionales docentes de Antioquia (pp. 67 – 77). Secretaria de Educación de Antioquia.
- Galeano, M. y Aristizábal, M. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. Estudios De Derecho, 65 (145), 161-188. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/848>
- Galeano, M. (2012). Estrategias de investigación cualitativa: el giro en la mirada. La Carreta Editores E.U.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa (S. Gallego, Trad) EDICIONES MORATA, S. L. (Trabajo original publicado en 2007) <https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- González, M. y Pulido, O. (2012) ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En M. Giraldo, M. Zabala y H. Sepúlveda. (Eds). ¡Todo pasa...Todo queda! Historias de maestros en Bogotá (pp. 12-60). Editorial Jotamar.

- <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/!Todo%20pasa...%20todo%20queda!.pdf>
- González, E (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 101-110. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3052/1/GonzalezElvia_2006_Investigacionformativaposibilidad.pdf
- Herrera, L (2014). Un panorama histórico de la Extensión Universitaria en América Latina y el Caribe. *TU&E*, 31. <https://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/107125/course/section/3530/Panorama%20de%20la%20Extension%20America%20Latina.pdf>
- Izaguirre, R., Ortiz, M y Martínez, D (2019). La extensión universitaria como proceso pedagógico enfocado al desarrollo local. *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 15 (2), abril-junio 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7013270>
- Jiménez, M. M., Mejía, L. S. y Montoya, L. C. (2011). Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan su ejercicio profesional.
- Jiménez, M. (2013). Profesor/a principiante de ciencias naturales: la configuración de su conocimiento en la inserción profesional [tesis doctoral, Universidad de Antioquia] Biblioteca digital UdeA. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/7196>
- Jiménez, M. M., Morales, A., y Tardif, M. (2014). La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender? *Revista Educación Y Pedagogía*, 26(67-68), 30-45. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340168>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport, Aloma*, 19, 87-112. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- López, J. y Aguayo, R, L. (2017). Los docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Vol. 8(11), 100-115. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/11/art7.pdf>
- Marcelo, C. M. (2006). Conversemos sobre educación "Políticas de inserción a la docencia": Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Auditorio Hemiciclo - Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

- http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf
- Marcelo, C. M. (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa* 47(166), 1224-1249. <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/?lang=es>
- Marques Mira, Marília y Romanowski, Joana Paulin (2016). Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum. Educação*, 38(3), 283-292. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303346622006>
- Messina, G., López, J., Boerr, I., Fabara, E., Elgue, M. S. y Sallé, M. C. (2020). Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay. Taberna Libraria Editores A.C.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] Sistema Integrado de Matricula SIMAT. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-168883.html?_noredirect=1
- Nanni, S. (s.f). Los dispositivos de acompañamiento a docentes noveles en Argentina y Uruguay. Proyecto UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trabo80.pdf>
- Ortiz, M y Morales, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y educadores*. 14(2), 349-366. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a07.pdf>
- 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 [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
- Ramírez, N. (2016). El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital UdeA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5283/1/nataliaramirez_2016_insercionprofesional.pdf
- Resolución Municipal 201950005822 (29 de enero de 2019): por la cual se regulan los parámetros de las prácticas laborales en los Establecimientos Educativos Oficiales en el Municipio de Medellín. <https://es.scribd.com/document/412770519/Resolucion-No-201950005822-del-29-1-2019>

- Reyes, L. (2011). Profesores principiantes e inserción profesional a la docencia. Preocupaciones, problemas y desafíos. [Tesis doctoral Programa de Doctorado, didáctica y organización educativa - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla]. Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=40537>
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. 7 (12), 23-40.
- Rodríguez de Mello, R. (2009). Sobre investigación y extensión universitaria: Relación entre concepciones y metodologías. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 87-102. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243116377005.pdf>
- Sandoval, C. (2002). Módulo cuatro. Investigación cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43(3). 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316425>
- Sifuentes, A., Benavides, S., Reinozo, A. y Morayma (2011). El proceso de extensión universitaria: Un análisis desde la perspectiva teórica. *Actualidad Contable Faces*, 14 (23), 118-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25720652008>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N. y Ritterhaussen, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42 (2), 331-342. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art19.pdf>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N. y Ritterhausseng, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 201-221. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO718-07052016000500012
- Tardif, M., y Borges, C. (2013). La inserción profesional de Docentes Noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En O. Organización de Estados Iberoamericanos, *Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (págs. 19-43).
- Universidad de Antioquia [UdeA]. Educación continua. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/extension/educacion-continua/oferta>
- Universidad de Antioquia [Ude@]. Gestión de actividades de educación continua. <https://udearroba.udea.edu.co/internos/course/view.php?id=6291§ion=4>

- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Informe final ANEP, CODICEN. <http://www.ub.edu/obipd/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles/>
- Yuni, J., y Urbano, C. (2014). La Investigación por encuesta. En Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de Proyectos de investigación . Argentina: Editorial Brujas, 1 ed. Vol. 2, págs. 63- 80. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/T%c3%a9cnicas-para-investigar-2-Brujas-2014-pdf.pdf>