



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**APORTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A LA CONSTITUCIÓN DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL DE
CIENCIAS NATURALES**

**Trabajo presentado para optar al título de:
Magíster en Educación en Ciencias Naturales
Línea Formación de Maestros**

ADRIANA MARÍA VILLEGAS OTALVARO

Asesora:

MARÍA MERCEDES JIMÉNEZ NARVÁEZ

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Línea de Investigación Formación de Maestros

**Facultad de Educación
1 8 0 3
Universidad de Antioquia**

Medellín

2018



DEDICATORIA

Facultad de Educación

Hace doce años cuando apenas iniciaba mi juventud, la vida me arrebató a mi primer y único amor, mi papá, desde allí, mi vida no fue igual, pues él dejó un vacío que nunca nadie podrá llenar. Desde ese día, no me desampara, ni de noche ni de día, pues es mi ángel de la guarda y mi dulce compañía.

Desde entonces, mi madre, una mujer valiente, guerrera y trabajadora asumió un doble papel, ser papá y mamá, y qué bien lo ha hecho. De su mano y con mi papá guiándonos desde el cielo me ha llevado a ser la persona y la profesional que soy hoy. Aún recuerdo cómo cada día cuando salía para la universidad encontraba esa bendición y esos buenos deseos y cómo, cuando regresaba encontraba sus brazos y sus palabras de aliento que me animaban a seguir adelante cuando el camino se tornaba difícil y que hoy me tienen aquí, culminando una etapa académica más y queriendo darlo todo por ella y para ella, mi ¡Súper Mamá!

A ti mi ángel en el cielo, mi amor eterno y a ti mi mami hermosa, mi ángel en la tierra, les dedico este triunfo, fruto de risas, lágrimas y noches en vela, pero sobre todo lleno de aprendizajes. Gracias por enseñarme a ser quien soy y a luchar por lo que quiero. Papi, espero que allá en el cielo te sientas muy orgulloso de mí como yo lo estoy de ti y de mi mamá. Los Amo.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

Quiero expresar de todo corazón mi agradecimiento a todas y cada una de las personas que estuvieron acompañándome en este camino de formación, a los que aún permanecen y a quienes ya partieron durante este proceso:

A la Universidad de Antioquia, en especial a la Facultad de Educación, quien me acogió desde el año 2010 cuando ingresé a la licenciatura y desde entonces no he querido salir de allí. A mis maestras Eliana Cuartas y Luz Stella Mejía Aristizábal, quienes desde el pregrado con su acompañamiento y enseñanzas se convirtieron en grandes referentes para mi vida personal, académica y profesional. Al Grupo de Investigación PiEnCias, que me abrió sus puertas y me permitió desarrollar ideas en pro de la formación de maestros y egresados.

Agradecimiento infinito a mi asesora de trabajo de grado Maria Mercedes por su entrega, compromiso, apoyo y motivación en todos y cada uno de los momentos vividos en la maestría. Por la paciencia, la palabra correcta en el momento justo, por enseñarme la importancia de hacer las cosas con calma y bien hechas, por hacerme entender que los errores son oportunidades, pero sobre todo por enseñarme con tu ejemplo y por tu apoyo incondicional.

A mis compañeros de maestría: Mónica, Esteban, Claudia y Botero quien partió antes, pero nos dejó grandes enseñanzas. A ustedes, infinitas gracias por las risas, las tristezas, los momentos compartidos y las enseñanzas. A Yesenia, Natalia y Adri Torres, quienes estuvieron ahí con un regaño (amoroso) y una palabra de aliento cuando sentía que no podía más.



A los maestros en formación que participaron de esta investigación, sin ellos, este trabajo no hubiera sido posible, gracias por su amabilidad, disponibilidad y apertura.

Facultad de Educación

Gracias infinitas al Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia -CTA- por apoyarme en este proceso. A mi equipo de trabajo: *Don Francisco, Durys, Zaida, Juan y Andrea* por la paciencia, la motivación y el apoyo brindado durante mi proceso de formación.

A mi familia por el apoyo y la motivación a cada instante, pero especialmente por la paciencia y por comprender mis ausencias en muchos momentos cuando su deseo era estar unidos. A mi tío William, quien partió sin verme culminar este proceso, gracias por animarme y quererme como un papá. Gracias a mi abuelito, mi segundo amor, por que a pesar de no entender muy bien lo que estaba estudiando siempre ha estado ahí con una palabra de aliento y la mejor energía, gracias por tanto amor.

Mil Gracias a *Memito*, por el acompañamiento tanto en el pregrado como en la maestría, por cada palabra dicha que me animó a seguir y por cada chiste que ayudó a mejorar los momentos difíciles que se presentaron en el camino.

Gratitud hacia a mis amigos, especialmente a *Ana (Albiñoña)* quien se convirtió en un apoyo fundamental quien con sus ocurrencias hizo que todo este proceso fuera más fácil; a *Joha*, quien se convirtió en esa compañera de viajes, congresos y quien siempre tenía una palabra de aliento.

A *Jeisson*, mi amigo de infancia, quien volvió quizás en el momento que más lo necesitaba a darme sus consejos y toda su buena energía para finalizar la maestría. Y por último a mi mejor



Facultad de Educación

amiga, *Aleja*, no tengo como agradecerte el aguante, la paciencia, el amor, la sinceridad, las traspasadas, las lágrimas, las sonrisas, los consejos, las peleas y el caminar juntas tantos años, gracias también a vos todo este proceso y lo que allí viví se hizo más fácil.

Finalmente, agradecer a mi madre por su compañía, amor, entrega y dedicación en todo mi proceso de formación personal, académico y profesional, gracias por inspirarme a querer ser cada día mejor.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Contenido

CAPÍTULO I: Consideraciones iniciales y propósitos del estudio	11
¿Por qué investigar sobre la formación inicial de los maestros de ciencias, la práctica pedagógica y la identidad profesional docente?	12
Objetivos de la Investigación	21
• General	21
• Específicos	21
Capítulo II: Marco Teórico	22
Conceptualizando: formación inicial, identidad profesional docente y práctica pedagógica de los maestros en formación de Ciencias Naturales	23
Formación inicial	26
Identidad Profesional Docente	37
Práctica Pedagógica	47
CAPÍTULO III: Estableciendo el camino	58
Metodología	59
Contexto y participantes	60
Técnicas e instrumentos para recoger la información	61
La entrevista biográfico-narrativa	63
Estrategias para el análisis de información	65
Capítulo IV Resultados y Análisis	70
Relación formación inicial, identidad profesional docente y práctica pedagógica desde la perspectiva de los maestros en formación inicial en Ciencias Naturales	71
¿Quiénes son los maestros en formación inicial de Ciencias Naturales?	71
PARTICIPANTE 1 –ANGÉLICA–	73
PARTICIPANTE 2 – MARIA –	84
PARTICIPANTE 3 – NATHY –	99
PARTICIPANTE 4 –YERALDIN–	109
PARTICIPANTE 5 –HAROLD–	121
ANÁLISIS HORIZONTAL DE LOS CASOS	135
Formación Inicial	135
Identidad Profesional Docente	143



Facultad de Educación

Componentes de la identidad 147

Práctica Pedagógica 154

Capítulo V Consideraciones Finales 165

Reflexiones del camino recorrido 166

Y... ¿ahora qué sigue?: Recomendaciones 175

Componente disciplinar 175

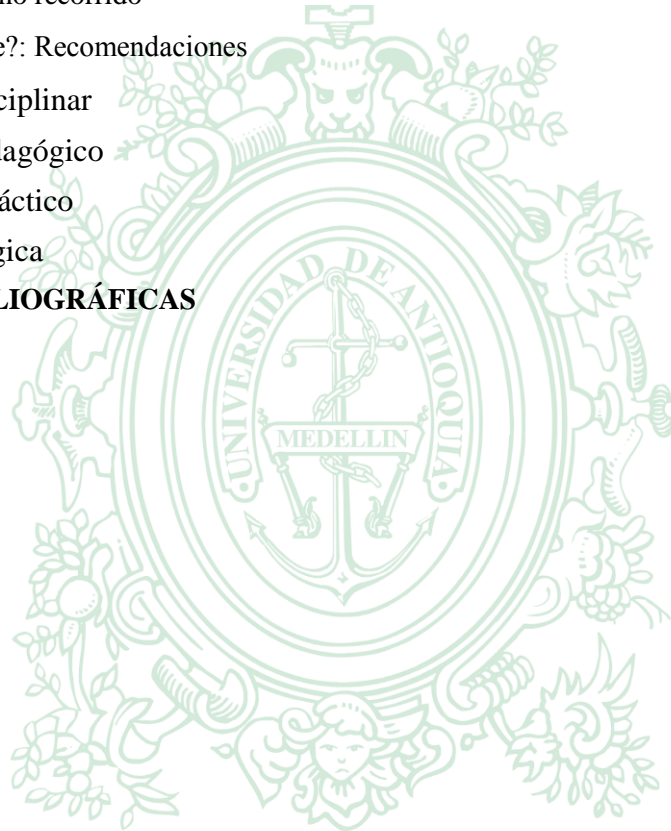
Componente pedagógico 176

Componente didáctico 176

Práctica Pedagógica 177

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 178

ANEXOS 189



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Modelos de formación. Elaboración propia a partir de los autores referenciados</i>	28
Tabla 2 <i>Organización Curricular Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Elaboración propia a partir de la información de la licenciatura</i>	33
Tabla 3 <i>Estructura Biograma. Elaboración propia</i>	66
Tabla 4 <i>Convenciones utilizadas. Elaboración propia</i>	68
Tabla 5 <i>Caracterización de los participantes. Elaboración propia a partir de la información suministrada en la entrevista</i>	72
Tabla 6 <i>Biograma Angélica</i>	73
Tabla 7 <i>Biograma María</i>	84
Tabla 8 <i>Biograma Nathy</i>	99
Tabla 9 <i>Biograma Yeraldin</i>	109
Tabla 10 <i>Biograma Harold</i>	121



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de combinación de palabras clave para la revisión de literatura. Elaboración propia.	24
Figura 2. Esquema clasificación de la revisión de literatura parte I. Elaboración propia.....	24
Figura 3. Esquema clasificación de la revisión de literatura parte II. Elaboración propia.	25
Figura 4. Categorías de la Investigación.....	25
Figura 5. Dimensiones que aportan a la Identidad Profesional Docente. Elaboración propia.....	38
Figura 6. Momentos de la Entrevista. Elaboración propia.....	64
Figura 7. Análisis vertical y horizontal de la información. Elaboración propia.	67
Figura 8. Ruta de análisis de la investigación. Elaboración propia.	68

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 Revisión de Literatura	189
Anexo 2 Plan de estudios LCN	195
Anexo 3 Consentimiento Informado	196
Anexo 4 Matriz Metodológica	198
Anexo 5 Entrevista biográfico-narrativa I	209
Anexo 6 Entrevista biográfico-narrativa II	210
Anexo 7 Entrevista biográfico-narrativa III	212
Anexo 8 Caracterización participante	213

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



CAPÍTULO I: Consideraciones iniciales y propósitos del estudio

1 8 0 3



Facultad de Educación

¿Por qué investigar sobre la formación inicial de los maestros de ciencias, la práctica pedagógica y la identidad profesional docente?

En los últimos años, la investigación sobre la formación de los profesores de ciencias ha sido un tema prioritario, debido a las reformas educativas realizadas en los años 90 en países como Argentina¹, España², Chile³ y Colombia⁴ ya que éstas han generado crisis en la profesión docente, lo cual se evidencia principalmente en considerar al docente como “elemento clave” (Torres, 2000, p. 19) de los procesos de cambio, pero al mismo tiempo se le presta poca atención.

Estas reformas educativas en nuestra región, según Torres (1996 y 1999) se han caracterizado porque en su gran mayoría son generadas por el gobierno de turno y no por el Estado, además son, homogenizantes, esporádicas, inconclusas y se piensan más desde la oferta escolar que desde el quehacer del maestro en el aula, relegando así el tema docente y dejándolos de lado en la participación de la construcción de dichas transformaciones. En cuanto a la formación docente, desde estas reformas, el tema se plantea como una necesidad, pero al parecer, en su diseño se ha descuidado la relación que se establece entre la formación inicial y la continua, agudizando la tensión entre los aspectos que promueven dichas transformaciones y el papel del docente. Por ello, algunos maestros manifiesten una pérdida de sentido frente a su quehacer y el rol que asumen en la escuela; sumado además a la percepción que tiene el sistema escolar y la sociedad de sus profesiones como agentes que enseñan (Torres, 2000).

Así pues, si estas reformas desean avanzar a una nueva imagen social de la docencia, una de las vías para hacerlo tiene que ver con la formación inicial, donde se construya “un nuevo

¹ Ley Federal de Educación (24.195) de 1993.

² Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE).

³ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza 18.962 de 1990.

⁴ Ley 115 de 1994.



imaginario colectivo entorno a los docentes como ciudadanos, profesionales, sujetos y aliados del cambio educativo” (Torres, 2000, p. 10).

Facultad de Educación

También, en la literatura se encuentra que las investigaciones sobre el pensamiento del profesor aumentaron en la década del setenta, donde era evidente el interés por ahondar y comprender cómo conciben los maestros el proceso educativo, así como la enseñanza y el aprendizaje (Perafán, 2004). En 1975, Lee Shulman coordina en el Congreso de National Institute of Education un panel, cuyo objetivo fue el de “describir la vida mental de los profesores” (Perafán, 2004, p.41); esta ponencia sirvió para que los asistentes vieran al profesor como un sujeto que “toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otras” (Perafán, 2004, p.41) tomando distancia de la concepción de maestro como mero transmisor de conocimientos.

Con el surgimiento de estas nuevas investigaciones, en el año de 1983 nace la Asociación Internacional para el estudio del pensamiento del profesor (ISATT- International Study Association on Teacher Thinking) en New Orleans, cuyo objetivo principal fue el de realizar investigaciones en lo relacionado solamente al pensamiento del profesor. Con estos dos eventos, a partir de 1985 la línea de investigación por el pensamiento del profesor se consolida y se vuelve tema de gran relevancia en los diferentes congresos internacionales de la enseñanza y la pedagogía (Perafán, 2004).

Para el contexto hispano, Carlos Marcelo García es el encargado de facilitar aún más esta línea con la publicación de su obra sobre el pensamiento del profesor, ya que, desde entonces, se registran numerosas investigaciones en revistas especializadas, encaminadas a brindar información sobre este tema. Para el caso específico colombiano, algunos autores como Perafán (2004), han realizado investigaciones al respecto, pero insisten en la necesidad de indagar más sobre “las



Debido a otras indagaciones realizadas en esta línea, se abre la “necesidad de comprender mejor las características del conocimiento de los profesores en formación y en ejercicio” (Porlán y Rivero, 1998, citado en Perafán, 2004, p. 59). De allí, que surjan diversas investigaciones que buscan reconocer en el profesor un tipo de conocimiento práctico para diferenciarlo del conocimiento teórico. Sin embargo, otros autores plantean que este conocimiento resulta de una construcción individual donde se ve involucrada la historia tanto personal como profesional del docente (Marcelo, 1987, citado en Perafán, 2004).

También, autores como Shulman (1896), Porlán y Rivero (1998), Marcelo (2002), Badillo y Azcárate (2002) plantean en sus investigaciones diversas clases de conocimiento relacionados con: la materia que se enseña, lo pedagógico y lo curricular. A partir de ello, se abre paso a nuevas investigaciones acerca de la formación inicial que estaban teniendo los maestros y cómo ella influía en sus conocimientos, la cual hace énfasis en esta fase de la carrera docente, sus características e implicaciones que ésta tiene en asuntos de formación e investigación.

Para el caso particular de la presente investigación, se hizo énfasis en aquellos estudios que aborden la etapa de la formación inicial de los maestros, particularmente del área de Ciencias Naturales. Se encontró que los investigadores de esta línea plantearon que esta formación debía ayudar al maestro en formación inicial a integrar los conocimientos teóricos con la preparación para ser docentes (Furió, 1994) y en la “adquisición de cierta experiencia al lado de un profesor experimentado (Zeichner, 1987, citado en Furió, 1994). En contraposición a esto, surgen diversas propuestas que priorizan la formación del profesor en contenidos científicos. También investigaciones como las de Tobin y Espinet (1989) citadas en Furió (1994) muestran cómo la



Facultad de Educación

poca preparación que tiene el maestro en lo concerniente a los contenidos de la materia que enseña limita su potencial innovador en el aula de clase, así como la concepción que éste tenga de ciencia.

Diversas investigaciones que han surgido al respecto muestran cómo, las entidades de educación encargadas de formar a los maestros de ciencias fueron realizando reformas curriculares que fueran a tono con los cambios que requería la sociedad. En Colombia, la formación de los maestros inició con la creación de las Facultades de Ciencias de la Educación, las cuales posteriormente contribuyeron en la creación de dos universidades pedagógicas (Barrios, 2014). Para los años sesenta, la Universidad Nacional incrementa la formación de licenciados en diferentes campos del saber y crecen en Colombia las Facultades de Educación (Barrios, 2014). En la década del 80 el Estado promulga el decreto Ley 080 de 1980 el cual afirma que “el título de Licenciado como identificación exclusiva de los profesionales de la educación, complementado con la ciencia o ciencias que serán objeto de su ejercicio profesional: Licenciado en Física; Licenciado en Biología y Química” (Barrios, 2014, p. 125) suprimiendo de esta forma las titulaciones de las denominadas Ciencias de la Educación.

De esta forma, surge en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la Licenciatura en Educación Biología y Química la cual en el año 2000 pasa a ser Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LCN-EA), gracias a las reestructuraciones curriculares que sufrieron los diferentes programas de formación de maestros.

Esta licenciatura, tiene como objetivo principal “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en ciencias naturales en los niveles de educación básica, mediante un



Actualmente, el plan de formación de la LCN-EA está estructurado en 3 componentes: pedagógico, científico y didáctica-práctica. Durante el pregrado el maestro en formación inicial participa de cursos disciplinares (biología, matemática, física y química) y de diferentes cursos pedagógicos que le irán brindando conocimientos y herramientas para el posterior ejercicio de su profesión; durante este tiempo, el maestro en formación no tiene ninguna práctica pedagógica, ya que ésta se lleva a cabo en los tres últimos semestres (VIII, IX y X), antes de finalizar el pregrado, a diferencia de algunas licenciaturas del país (Universidad de Nariño y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja) las cuales inician prácticas tempranas. Situación que pone sobre la mesa la problemática de su pertinencia y, por ende, trae a la escena actual sí efectivamente esos tres semestres de práctica son suficientes para aportar en el cumplimiento de los propósitos de la formación docente que tiene la Licenciatura.

La práctica pedagógica en la Facultad de Educación y el programa en particular se asume como una práctica de extensión a la sociedad y por ello, tiene particularidades como por ejemplo que no es remunerada. Así mismo, la práctica busca articular los ejes misionales de la Universidad, involucrando actividades de docencia e investigación. (Informe Autoevaluación Ciencias Naturales, 2013, p. 133).

Durante el octavo y noveno semestre de práctica pedagógica el maestro en formación de la LCN-EA entra en contacto con las realidades educativas en el contexto de un centro de práctica (instituciones educativas formales o ambientes no convencionales). Inicialmente, llega al centro

⁵ Sitio de la Licenciatura <https://sites.google.com/site/pageciencias/home>



de práctica a realizar observaciones, pero luego su rol dentro del aula va cambiando de observador

Facultad de Educación

a participante directo, asumiendo el papel de maestro, realizando un acercamiento a la planeación de clases y su implementación, realimentándose con la ayuda del docente cooperador; además en los seminarios de práctica que se ofrecen en la Universidad, se intenta reflexionar sobre lo que ha vivido en el centro de práctica.

Se considera que esta etapa es fundamental, en el proceso de construcción de la identidad docente, pues para un número importante de estudiantes de la Licenciatura, esta se convierte en su primera experiencia de socialización, la cual le permite desarrollar una autorreflexión y una reflexión entre pares sobre su quehacer y con ello (re) construir su identidad. En este sentido, aunque se reconoce la importancia de la práctica, en la Licenciatura todavía no se habían realizado estudios que permitieran saber qué estaba sucediendo o cómo estas afectaban ese proceso identitario. Tal vez, enfrentarse a esa experiencia de socialización en un tiempo tan cercano a salir de la Licenciatura, podría representar para los maestros en formación un momento de crisis.

En este sentido, en conversaciones informales con estudiantes y algunos egresados que recordaron la práctica, mencionaron que antes de iniciar las prácticas pedagógicas se sentían más como científicos o investigadores, que, como maestros, tal vez debido a la formación con énfasis en lo científico que ocupa el plan de estudios. Esto conllevó a plantear el supuesto de que la formación en lo disciplinar, está influenciando la manera en cómo construyen la identidad estos futuros maestros y cómo la estructura de los cursos disciplinares (Biología, Química, Física) que se promueven en el programa, tal vez influyan en dicha identidad.

De acuerdo al estudio de Gallego, Pérez, Torres y Gallego (2006), que analiza la malla curricular de los distintos programas de formación de maestros de Ciencias en Colombia, esta situación se debe a dos grandes problemáticas, en primer lugar, el ingreso por segunda opción a la



carrera docente y la resistencia a reconocerse como maestros; y en segundo lugar, la formación

Facultad de Educación

que estos maestros reciben, pues se ha evidenciado que los programas de formación de maestros en ciencias forjan esa identidad profesional docente más desde lo disciplinar que desde lo pedagógico, ya que por un lado se sugieren las materias específicas y por otro las materias pedagógicas, generando con ello una desarticulación entre lo que es y debería ser la profesión docente.

Conforme a Vaillant (2007), las entidades formadoras de maestros, se ven abocadas en una crisis que afecta a sus estudiantes y es el distanciamiento entre lo que se enseña y la realidad educativa en la que trabajará el futuro docente; este desfase se da por varias razones que tienen que ver con lo curricular, las formas como cada estudiante vivencia su proceso formativo, la actualidad de ciertos temas y también, por la manera como el sistema educativo y de política de educadores reglamenta los saberes que se ofrecen en el campo laboral.

Este distanciamiento, crea una crisis identitaria en los maestros en formación, pues en los programas de formación se concentran más en formar en cuanto a lo disciplinar que a la forma en cómo se debería llevar ese saber al aula de clase, formando así profesionales en matemáticas, física, ciencias o lengua castellana y no licenciados que enseñan estas asignaturas; quizá si se le apuesta a la constitución de una identidad profesional docente clara, los maestros puedan reivindicar su imagen social y su baja valoración al compararse con otros profesionales (Esteve, 1996; Montes, 2001; Tedesco, 1996; Imbernón, 1998).

En la Licenciatura en cuestión, además de realizar su práctica pedagógica, el maestro en formación también ejecuta a la par su trabajo de grado, el cual consiste en un proyecto de investigación tomando como referencia problemas del centro de práctica o de la línea



investigación⁶ en la que éste se encuentre. En conversaciones informales con egresados y estudiantes del programa, este tema es de gran preocupación, pues sienten que en su práctica

pedagógica se interesan más por desarrollar su investigación que por ejercer su rol como docente, lo que a futuro les generó a los egresados tensiones en su inserción profesional. Para ambos, el hecho de que la práctica pedagógica se realice en los últimos semestres es algo problemático, pues sienten que al no tener un contacto temprano durante su estadía en la universidad con estos contextos educativos es más difícil verse a sí mismo como maestro y crear su propia identidad. De ahí que algunos estudiantes al llegar a esos niveles deciden no culminar sus estudios debido a las experiencias vividas en este espacio de práctica, lo que conlleva a que estos se identifiquen poco o nada con la profesión.

A partir de la revisión de literatura, las investigaciones encontradas (2011-2016), muestran que la temática de la identidad profesional docente ha cobrado importancia en varios países como Argentina (Ojeda, 2008; Bedacarratx, 2009; Elías, 2011; Bedacarratx, 2012); Chile (Miolina, 2001; Johnson, 2010); España (Domingo y Pérez, 2005; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Bolívar, 2007; Bolívar y Bolívar, 2012; Argemí, 2014); México (Chávez y Llinares, 2012; Muñoz y Arvayo, 2015) y Colombia (Aristizábal y García, 2012; Quiceno, 2016), debido a la articulación de esta temática con la formación inicial de los maestros y el rol que cumplen éstos dentro de la sociedad; Johnson (2010) señala que “la preocupación por la identidad profesional [...] es un tema central en la redefinición de la relación entre el individuo y la sociedad, entre el proyecto personal y el colectivo, entre lo particular y lo universal” (p.19).

⁶ Educación ambiental, evaluación, argumentación en ciencias, TIC, modelización, historia y epistemología, entre otras.



Adicional a ello, el indagar por la identidad profesional docente se convierte en un nuevo

Facultad de Educación

modo para analizar el modo como los profesores sienten y ejercen su oficio” (Bolívar, 2007, p.

13). Pues si bien en la literatura se encuentran varias investigaciones sobre el conocimiento disciplinar y pedagógico de los maestros, se encontraron menos los estudios que tienen en cuenta la visión de sí mismos como centro de indagación.

En la formación inicial, como etapa de socialización profesional (Bolívar, 2007), empieza a configurarse la identidad profesional de los maestros, con la proyección de sí mismo en un futuro y con la interiorización de los saberes específicos y pedagógicos. En este estudio, la socialización se entiende como el proceso donde el maestro, está “ligado a la adquisición de normas, reglas y valores profesionales de acoplamiento entre la elección de lo que quería ser y lo que en la práctica el oficio da de sí” (Bolívar, 2006, p. 15), es decir, la socialización se da en la práctica profesional.

Aquí también cobra un papel importante como lo señala Urrutia (2011), las experiencias que haya vivido el maestro en formación como estudiante, su vocación por la docencia, su visión de la profesión y su experiencia universitaria. Entonces, ¿cómo ha sido esa experiencia para los estudiantes de la Licenciatura?, ¿qué vivencias de su historia personal surgen como recuerdos y a la vez, como elementos que van definiendo quién quiere ser?, ¿qué pasa con su vocación?, son algunas preguntas que surgen al tomar en cuenta los elementos teóricos de estos campos conceptuales – de la práctica pedagógica e identidad profesional- y de las situaciones que se han evidenciado, dado que quien realiza esta investigación también es egresada del mismo programa.

En ese sentido, se considera como pregunta orientadora de esta investigación:

¿Cómo aporta la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental?



Es claro, que el interés de las facultades formadoras de maestros que ofrecen programas de

Facultad de Educación

Formación inicial es contribuir a la profesionalización docente y así responder a las necesidades que demanda la sociedad. En este caso, con maestros de ciencias naturales se espera que ellos, al salir de la Licenciatura ayuden en el mejoramiento de la calidad educativa de sus estudiantes en coherencia con los retos de la educación científica actual. Sin embargo, estos retos serán más lejanos si quienes egresan no tienen claro cuál es su papel. Por ello, se hace necesario generar más investigaciones que ayuden a identificar qué pasa con estos maestros en formación para que esta información se revierta en los procesos curriculares y formativos que se adelantan en las transformaciones curriculares, que se están dando en la actualidad.

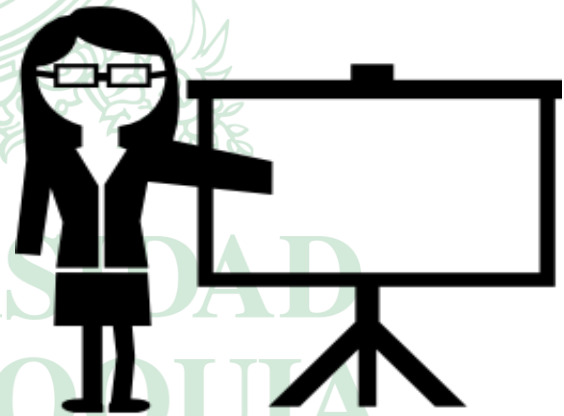
Objetivos de la Investigación

- General

Analizar los aportes que brinda la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

- Específicos

1. Describir las representaciones que tienen los maestros en formación inicial sobre la profesión docente cuando realizan su práctica pedagógica.
2. Identificar los elementos que aporta la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo II: Marco Teórico



Este capítulo se presentará en dos partes, la primera está referida a la descripción de las fuentes y generalidades de la revisión de literatura, la cual dio lugar al marco teórico de la investigación; en la segunda parte, se incluye un escrito que da cuenta de cada una de las categorías establecidas y la forma en cómo estas se están entendiendo para el presente trabajo. Además, en el anexo 1 se presenta la revisión de literatura en mayor detalle, en la cual sintetizo la articulación de esta revisión con las categorías de identidad profesional docente y práctica pedagógica, en el contexto de la formación de maestros de Ciencias naturales.

La revisión documental, se hizo a través de medios físicos y digitales. Para tal fin, se utilizaron diversas bases de datos bibliográficas facilitadas por la Universidad de Antioquia como lo son: Ebsco, Jstor, Scopus, Science Direct, Eric, Scielo, Dialnet y Reduc. También, se realizó una revisión sistemática de 6 revistas a saber: Revista enseñanza de las ciencias (Universidad Autónoma de Barcelona), Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, Revista TED (Tecné, Episteme y Didaxis de la Universidad Pedagógica Nacional), Revista Educación y Pedagogía (Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia), Journal of science education – Colombia y Revista iberoamericana de educación, con publicaciones comprendidas entre los años 2005 y 2016. Los documentos encontrados son artículos de investigación, de reflexión y de revisión, tesis de pregrado, maestría y doctorado, libros, capítulos de libro y documentos legales e institucionales. Dentro de esta revisión, se identificó que hay algunos países líderes en investigaciones sobre identidad profesional, entre los cuales se destacan Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Venezuela.

Para realizar la búsqueda de la información se utilizaron tres palabras clave: **Formación**

Facultad de Educación

inicial de maestros de ciencias, Práctica Pedagógica e Identidad Profesional, las cuales fueron buscadas de forma individual y luego se combinaron (ver figura 1) para encontrar mejores resultados. Así pues, aquel artículo que incluyera las tres palabras clave se convirtió en un antecedente para la investigación.

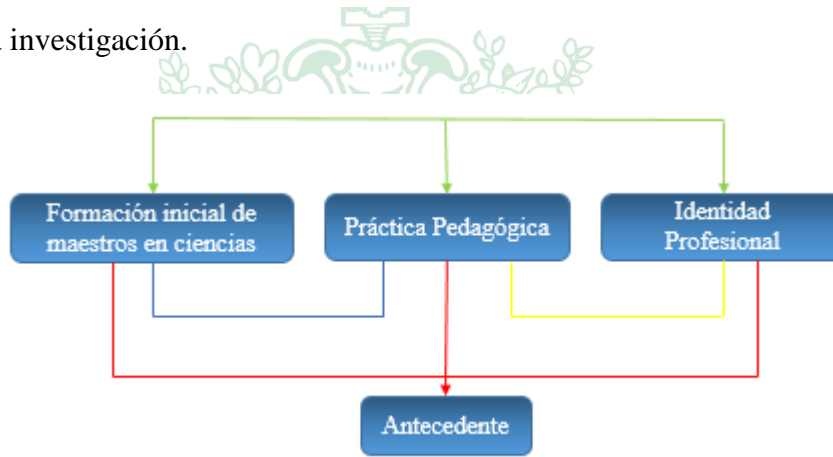


Figura 1. Esquema de combinación de palabras clave para la revisión de literatura. Elaboración propia.

De estos documentos, se encontraron algunos para el contexto colombiano (ver figura 2 y 3) y solo se encontró uno que incluyera las tres palabras clave (Formación inicial de maestros, Práctica Pedagógica e Identidad Profesional) convirtiéndose este último en un antecedente relevante para el trabajo (Bedacarratx, 2012).



Figura 2. Esquema clasificación de la revisión de literatura parte I. Elaboración propia.

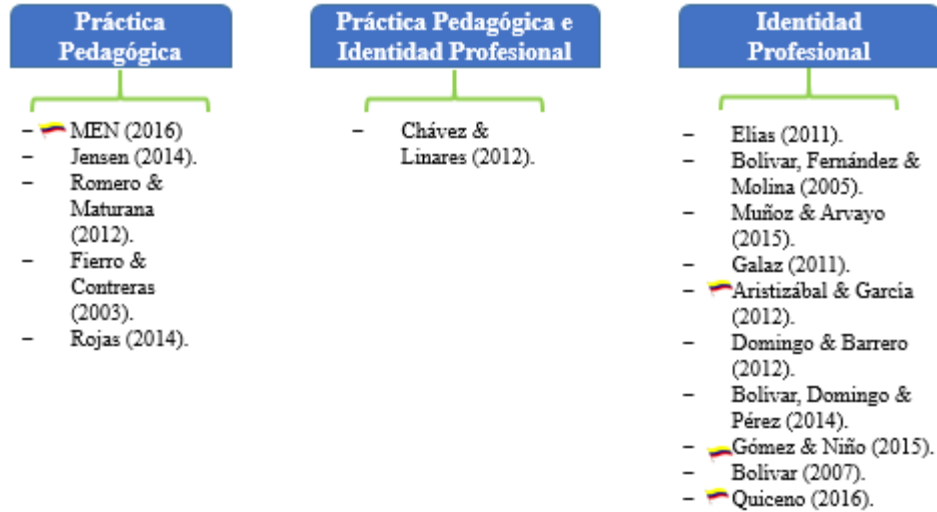


Figura 3. Esquema clasificación de la revisión de literatura parte II. Elaboración propia.

En la figura 4, se presentan las categorías de la investigación y el referente teórico de cada una, las cuales fueron el eje central que soporta la construcción del marco teórico de esta investigación y que son los conceptos base para realizar el análisis de cada uno de los instrumentos utilizados.

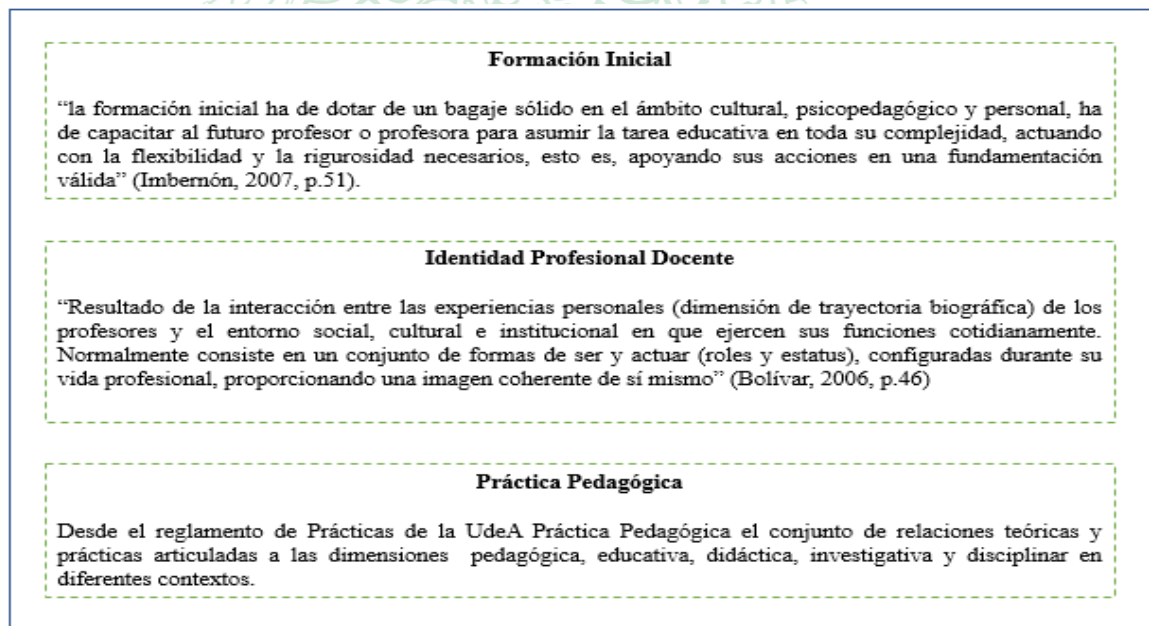


Figura 4. Categorías de la Investigación.



Facultad de Educación

Para el presente trabajo, se entenderá formación inicial⁷, como aquel primer momento de formación durante la vida profesional del maestro, tal como lo menciona Imbernón (2007) “la formación inicial es la incorporación a la cultura profesional, un periodo en el que las virtudes, los vicios, las rutinas, etc., se asumen como procesos usuales de la profesión” (p. 44). Esta formación, es muy importante, ya que allí, los estudiantes –llamados también maestros en formación– reconocen las características generales de la profesión, las actitudes, valores y funciones, las cuales serán sometidas a transformaciones durante el proceso de socialización de esta etapa, además, se generarán algunos hábitos que incidirán luego en el ejercicio de la profesión.

Tal como lo menciona Imbernón (2007),

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

En este sentido, diversos autores (Imbernón, 2007; Diker y Terigi, 2003; Davini, 2016) coinciden en plantear que es necesario que en la formación inicial de los maestros haya una vinculación de la teoría y la práctica, pues consideran que ésta en algunas ocasiones trabaja ambos componentes de forma desarticulada.

Por ende, Imbernón (2007) propone que la formación de los maestros debe guiarse por lo siguiente:

- Brindar conocimientos teóricos suficientes.

⁷ En Colombia, a los programas de las diferentes profesiones, con duración de 4 o 5 años también se les llama “pregrado”.



- Vincular nuevos conocimientos de forma significativa.

Facultad de Educación

- Incluir conocimientos, estrategias y materiales que sean funcionales para los maestros en formación.
- Dar atención a la diversidad al interior del aula.
- Buscar las prácticas en la relación profesor-alumno, pues “la práctica ha de ser el eje de la formación del profesorado” (p.54).
- Promover procesos interdisciplinarios.
- Promover la investigación.

Frente a esto, Zeichner (1990) citado en Devalle (2009), considera que el objetivo de la formación docente es la preparación y debe hacer énfasis en tres aspectos a saber: a) bagaje cultural, político y social; b) reflexión crítica de la práctica y c) fomentar una actitud transformadora dentro y fuera del aula de clase. Así pues, se puede decir que la formación de maestros representa un eslabón importante puesto que habilita para el ejercicio de la profesión, además, genera una responsabilidad social, pedagógica y política para la enseñanza de su área de conocimiento en el ámbito educativo. Es por ello, que la formación inicial de profesores debe potenciar que el maestro sea un agente de cambio pues “si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo” (Imbernón, 2007, p. 39).

Cabe resaltar, que, frente a la formación inicial, algunos autores proponen modelos o tradiciones en la formación inicial de los maestros (Maiztegui, González, Tricárico, Salinas, Pessoa y Gil, 2000; Diker y Terigi, 2003; Imbernón, 2007; Loya, 2008), los cuales serán presentados en la tabla 1:

Facultad de Educación

Tabla 1.

Modelos de formación. Elaboración propia a partir de los autores referenciados

Modelo/Orientación	Descripción	Autor
Orientación Académica	Referida a la adquisición de conocimientos científicos para luego impartirlos.	Maíztegui, González, Tricárico, Salinas, Pessoa y Gil, (2000).
Orientación práctica	Destaca la importancia de la experiencia en el aula como lugar principal de la formación.	
Orientación tecnológica	Preparar maestros que desarrollen la docencia con eficacia.	
Orientación personal	Concibe la formación del maestro como un proceso de aprendizaje, comprensión y desarrollo personal.	
Orientación crítica	Ve al maestro como una persona que busca vencer las desigualdades sociales y promueve valores al interior del aula.	
Enfoque práctico-artesanal o tradicional-oficio	Se aprende a ser maestro enseñando y se basa en la reproducción de conocimientos, ideas y hábitos instaurados históricamente por el colectivo docente.	Diker y Terigi (2003)
Tradición normalizadora-disciplinadora	Concibe al maestro como un agente de cambio y reviste su labor de prestigio y valor social. Es la tradición o el modelo común de las Normales.	
Tradición Academicista	Los maestros son formados en la asignatura que enseñan por ende, allí lo pedagógico pasa a un segundo plano y se le da prioridad a la formación disciplinar.	
Enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o tradición eficientista	Concentra la formación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico que adquiere el maestro en formación. Busca el desarrollo de habilidades y competencias.	
Concepción Personalista o Humanista	Centra la formación en la afectividad, el cambio personal y las actitudes, concibe dicha formación como un proceso de construcción de sí.	
Enfoque hermenéutico-reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva	Busca formar a los maestros con el fin de modificar las relaciones de poder que se tejen al interior de la escuela por medio de la revisión crítica de la práctica docente.	



Facultad de Educación

Orientación Perennialista	Formación de maestros basada en la transmisión de conocimientos. Capacita a los maestros para que transmitan las disciplinas para las cuales se están formando, dando prioridad a la calidad de la formación en relación al dominio de contenidos.	Imbernón (2007)
Orientación Racional-Técnica	Formación instrumental, donde se da prioridad a las demandas del mercado. Se habla de formación en competencias, su fin es formar un “profesor técnico, dotado de técnicas y medios para solucionar problemas” (p.38), además, de formar profesores eficaces.	
La práctica como referencia	Concibe la formación como un proceso de comunicación, en donde el objetivo principal es la educación del alumno y la formación del profesor, además, se interesa por el desarrollo personal de ambos. Busca que el maestro sea un profesional práctico reflexivo.	
Modelo de las adquisiciones académicas	Busca convertir al maestro en un intelectual que domina una disciplina para impartirla.	Loya (2008)
Modelo de la eficacia social o técnica	Desea formar un maestro competente, por tanto, la formación es instrumental y técnica.	
Modelo naturalista	“La formación se centra en conocer al niño y, a partir de ello, crear una pedagogía que responda a las necesidades e intereses de los niños” (Loya, 2008, p.4)	
Modelo centrado en el proceso	Preparación del maestro para que transmita el conocimiento aprendido durante su formación.	
Modelo crítico	Busca que el maestro en formación reflexione sobre su práctica, la formación se basa en 3 elementos: a) bagaje cultural, político y social, b) reflexión crítica de la práctica y c) desarrollo de actitudes.	
Modelo reconstruccionista social	“Se busca que los profesores cuenten con una visión acerca de las relaciones entre la escuela y las desigualdades sociales y un compromiso moral entorno a ello” (Loya, 2008, p.5).	
Modelo situacional	“La formación es un proceso de investigación en el cual los profesores reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de sus intervenciones” (Loya, 2008, p. 5).	



Con base en esta información se puede decir que estos modelos, son los más recurrentes en

Facultad de Educación

El diseño de los planes de formación inicial de los maestros, sí bien cada Facultad de Educación para el caso de Colombia, es libre de elegir el modelo bajo el cual formará a sus docentes, de todas maneras, la historia muestra que priman algunos sobre otros, coincidiendo con las tendencias pedagógicas y curriculares de cada momento.

Para el caso de la formación inicial docente en Colombia, esta es regulada por la ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación, que en su artículo 109 plantea las finalidades de la formación docente, a saber:

- a) formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y,
- d) preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo

Además, en el artículo 112 indica que las

instituciones formadoras de educadores corresponde a las universidades y a las demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, la formación profesional, la de posgrado y la actualización de los educadores

En cuanto a los componentes o ejes temáticos que debería tener la formación inicial, las discusiones son variadas y desde Shulman (1986) se presenta la discusión de la relación entre lo pedagógico, curricular y el saber específico, como elementos que responden a la pregunta ¿cuál es el conocimiento base de un profesor?. Esto se refleja entonces en las directrices que tiene cada



país para el diseño de los planes de formación de maestros. En Colombia en particular, el Decreto

Facultad de Educación

0709 de 1996 reglamentó las políticas para la formación de maestros, señalando que “la formación inicial y de pregrado está dirigida a la preparación de profesionales en educación, para el ejercicio de la docencia en el servicio público educativo” (Artículo 5). Así mismo, en el artículo 8 planteó que todos los programas de formación deberían estructurarse en 4 campos:

1. Formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y la sociedad;
2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinado o en la gestión de la educación;
3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico;
4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

Para finales de la década de los 90, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), promulgó a través del Decreto 272 del 11 de febrero de 1998⁸, modificaciones en el proceso de reestructuración curricular de los programas de Licenciatura, sugiriendo como componentes:

⁸ Tomado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf



Facultad de Educación

- a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;
- c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;
- d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

De acuerdo al Documento maestro de la Licenciatura⁹, en el 2010 a través del Decreto 1295 del 20 de abril¹⁰ de ese año, el MEN hizo un requerimiento para la obtención del registro calificado de los programas de educación superior, especialmente en cuanto a la reducción del número de créditos. En la Facultad de Educación también se adoptó un componente común de pedagogía, con lo cual se hizo una reestructuración del plan de formación (versión 02 de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental). Esta normatividad del MEN, aunque no habla de los componentes de la formación de maestros de manera explícita, llevó a que la Licenciatura sobre la cual se está haciendo esta investigación, utilizara como forma de

⁹ Facultad de Educación. (2010). Documento maestro Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Documento institucional sin publicar, recuperado en mayo 2017, de: <https://sites.google.com/site/pageciencias/home>

¹⁰ Tomado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf



Tabla 2

Organización Curricular Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Elaboración propia a partir de la información de la licenciatura.

Campo de Saber Pedagógico	Campo de Saber en Ciencias Naturales
Núcleo de Pedagogía y Formación	Núcleo de Física
Núcleo de Experiencias Educativas	Núcleo de Química
Núcleo de Currículo y Cultura	Núcleo de Biología
Núcleo de Didáctica y saberes	Núcleo de Matemáticas
Núcleo de Práctica Pedagógica	-

En el 2016, el MEN a través de la resolución 02041 del 3 de febrero de ese año, estableció las características específicas de calidad de las Licenciaturas, modificando varios aspectos pero entre los más llamativos están la definición de los cuatro componentes: 1. Fundamentos generales; 2. De saberes específicos y disciplinares; 3. De pedagogía y ciencias de la educación; 4. De didáctica de las disciplinas; también la inclusión de mínimo 50 créditos presenciales dedicados a las prácticas y por tanto, la necesidad de programarlas desde los primeros semestres; y también la formación en segundo idioma inglés (10 créditos).

Así pues, ya propiamente hablando de la formación inicial del maestro de ciencias, cabe resaltar que, durante esta formación, el maestro debe adquirir una serie de conocimientos tanto disciplinares como pedagógicos y didácticos. En cuanto al conocimiento específico, Gil (1993) citado en Mellado y González (2000) plantea los siguientes aspectos relacionados con el conocimiento del profesor de ciencias: a) el maestro en formación debe tener claridad frente a lo epistemológico de la ciencia que enseña, b) conocer las interacciones que se dan entre ciencia,

tecnología y sociedad, c) los problemas que enfrentó y enfrenta la ciencia y d) seleccionar

Facultad de Educación

contenidos interesantes para sus alumnos. En este sentido, Mellado y González (2000) plantea que el conocimiento que adquiere este maestro en formación debe ser significativo y útil y que las materias disciplinares deben estar estrechamente relacionadas con la didáctica de las ciencias y no de forma fragmentada.

Cabe resaltar, que el maestro en formación llega con concepciones y actitudes previas frente a la ciencia, las cuales son fruto de muchos años y, por ende, se hace necesario, que éstos reflexionen frente a ello durante su formación inicial para que, a partir de allí, construyan su nuevo conocimiento. Por ende, Martín, Prieto y Lupión (2013), consideran que en la formación inicial se debe superar en un primer momento aquellas concepciones que traen consigo los maestros en formación sobre el conocimiento y la escuela, y en un segundo momento, ayudar en la construcción de ese nuevo conocimiento. De ahí, que diversos autores como Porlán et al (2010), hagan énfasis en la importancia que tienen las concepciones alternativas en la formación inicial de los maestros de ciencias y la necesidad de reflexionar sobre ellas.

Así, es importante que la formación inicial se articule con las influencias y experiencias vividas de los maestros en formación, pues convertirse en profesor no es una tarea fácil ni una transición simple, sino que es un proceso social que implica interacciones entre la historia del sujeto, las desarrolladas durante su formación y lo que éste vive en su práctica (Bullough, 2005; Elías, 2011).

Así pues, la formación de los maestros de ciencias, según Gil (1991) citado en Maiztegui, Gonzalez, Tricárico, Salinas, Pessoa y Gil (2000), supone que los maestros:

- Conozcan los problemas que dieron origen a dichos saberes.



Facultad de Educación

- Sean conscientes de diferentes estrategias empleadas en la construcción de conocimiento.

- Conozcan las interacciones y relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad.
- Tengan conocimiento de los desarrollos científicos recientes, y, una visión dinámica de la ciencia.
- Adquieran conocimientos de otras disciplinas.

Lo cual va de la mano con lo planteado por diversos autores (Rivero y Porlán, 2004; Porlán, Rivero y Solís, 2010) quienes indican que esta formación debe darse por 3 componentes, uno denominado “ciencias experimentales”, el segundo, llamado “ciencias de la educación” y el tercero, la “práctica”; los dos primeros, están basados en la transmisión de información, mientras que, la práctica, se supone, es el lugar donde el maestro en formación integra los dos componentes iniciales, los relaciona con la experiencia y desarrolla un conocimiento profesional.

Por consiguiente, la socialización que se podría decir, corresponde a la misma práctica pedagógica que realizan los estudiantes en la formación inicial, se convierte en una oportunidad fundamental para la constitución de la identidad profesional, pues allí, la imagen de sí mismo como maestro se va configurando a medida que reconoce al otro. Además, aporta en las competencias de los maestros en formación, ya que, en dicha socialización, es donde éstos se enfrentan a una realidad educativa y adquieren diversas habilidades que le facilitan comprender su rol docente, dentro y fuera del aula.

Esta práctica pedagógica, también puede verse como un momento crítico y decisivo en la vida del maestro en formación, pues al llegar allí, puede que tenga una ausencia de la imagen de profesor o que ese “choque de la realidad” produzca en él una tensión con esa representación idealizada que se tenía y sufra una crisis identitaria que lo lleve a replantear su forma de ver la



profesión. A causa de este choque con la realidad algunos maestros en formación empiezan a sentir

Facultad de Educación

que no pueden responder con las exigencias –funciones, tareas, responsabilidades y condiciones de trabajo– que les plantea el medio y se ven desarmados ante una realidad que no responde a las expectativas de aquello para lo que él o ella se han formado; es en este momento, donde se evidencian sentimientos de angustia, de puesta en cuestión de sí, de querer desertar o en casos más positivos, esta experiencia le sirve para reformular esa primera identidad y buscar un equilibrio entre lo personal y lo profesional (Jhonson, 2010).

De esta forma, la práctica pedagógica debe ocupar un lugar central en el plan de estudios de la formación inicial docente y debe conjugar lo disciplinar con lo pedagógico, sin que una tenga más peso que la otra (Bolívar y Bolívar, 2012), así, el modo en que se organice el currículo de la formación inicial del maestro da lugar a un tipo de identidad profesional, pues como lo mencionan Bolívar y Bolívar (2012), si es un currículo en el que pese más lo disciplinar, se estará formando un especialista disciplinar, generando así una identidad marcada por la disciplina para la cual se está preparando, que para el caso de las ciencias incide en que el profesor se vea así mismo como investigador o científico y no como maestro que es para lo que finalmente se está preparando (Quiceno, 2016).

Como se ha dicho, la identidad profesional es considerada como la forma en que los sujetos se piensan a sí mismos como profesores; además no es algo que se obtiene de la noche a la mañana sino que requiere de un proceso de construcción donde la formación universitaria cumple un papel importante, ya que le facilita al maestro en formación un espacio para que se visualice como profesor (Elías, 2011). En este sentido, para la autora del presente trabajo, es importante abordar la identidad profesional docente y la práctica pedagógica como componentes esenciales de la investigación, para tal fin, a continuación, se abordará en profundidad ambos componentes.

Finalmente, es importante mencionar, que, si bien diversos autores han venido pensando la

Facultad de Educación

formación inicial de los maestros de ciencias y la importancia de esta en la preparación de los estudiantes, dicha formación se vuelve autónoma en las universidades o centros de formación por ende, cada país tiene modelos de formación inicial diferentes para los maestros, de acuerdo a la disciplina que van a enseñar.

Identidad Profesional Docente

La identidad profesional docente, es un término que ha venido emergiendo desde hace varios años en el campo educativo y es un área de investigación en constante evolución (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004) que ha arrojado principalmente trabajos, libros y artículos derivado de esas investigaciones que han servido como referente para el presente trabajo.

Este concepto, hace referencia a la forma en cómo los maestros se perciben a sí mismos como profesores de determinada área del conocimiento; en otras palabras, es un mecanismo, por medio del cual “los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros miembros de una determinada categoría social” (Gysling, 1992, citado en Aristizábal y García, 2012, p. 127). Diversos autores alrededor de España y Latinoamérica han venido abordando este concepto desde la sociología, en un término más amplio y lo han delimitado a la identidad profesional docente con el fin de intentar comprender los constantes desafíos por los que atraviesa actualmente el maestro al interior de las escuelas.

En este sentido, cabe resaltar que la identidad es un concepto complejo que se ha estudiado desde diversas perspectivas teóricas las cuales enfatizan en lo personal, social, cultural y profesional (Elías, 2011) (ver figura 5); así, la identidad, es la construcción de significados que va realizando un sujeto en torno a tareas suyas que tienen un significado cultural. Desde la perspectiva de Dubar (2000) citada en Bolívar, Fernández y Molina (2005), la identidad es un resultado estable,

individual y colectivo de los diferentes procesos de socialización que vivencian los individuos. En esta línea, la identidad en sí misma puede entenderse como un relato, ya que ésta es producto de

la reflexión que el individuo realiza en función de su biografía, pues las personas construyen su autorrelato recordando el pasado y recreándolo en un intento de ser socialmente reconocido (Bolívar, Fernández y Molina, 2005); así pues, la identidad no hace referencia a un momento específico de la existencia, pues ella, se va constituyendo a medida que la persona se va formando y transformando, de esta manera, “la identidad es un producto histórico, no se puede congelar en el tiempo o circunscribir a un momento particular” (Gómez, 2004, p.78).

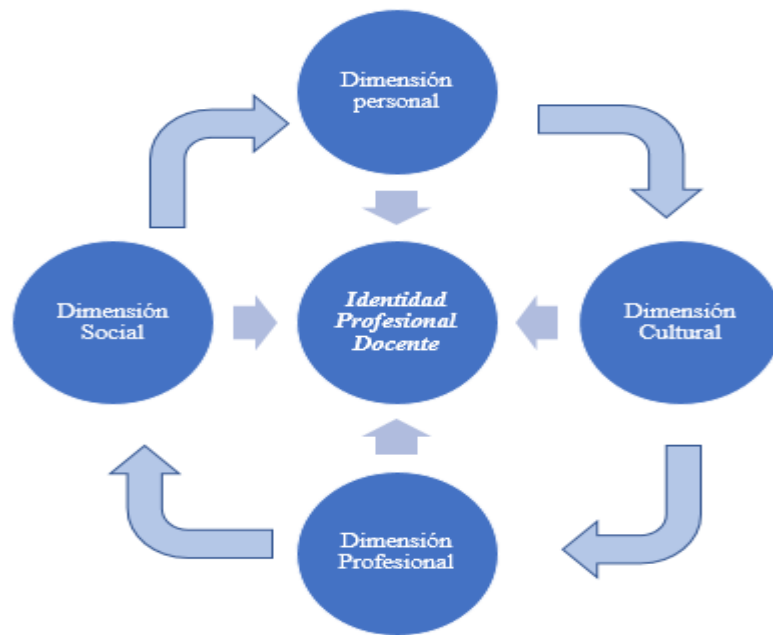


Figura 5. Dimensiones que aportan a la Identidad Profesional Docente. Elaboración propia.

También, la identidad profesional, “puede ser entendida al mismo tiempo como un conjunto de significados y representaciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas asignadas por los docentes a los diferentes aspectos de su ocupación, y también como un sentimiento interno de unidad, coherencia, membresía y diferenciación” (Elías, 2011, p.3), es decir, es una forma de



diferenciarse de otros profesionales, de generar sus propias características y agruparse en ellas, de querer ser reconocidos y valorados como un grupo profesional.

Facultad de Educación

Para el caso de la presente investigación, se toma como referente de identidad profesional a Bolívar (2006), quien plantea que esta es el resultado de la interacción entre las experiencias personales (trayectorias biográficas) y el entorno social en el cual se encuentran inmersos los maestros; es, además, un conjunto de formas de ser y actuar que se van configurando durante la vida profesional y proporcionan una imagen de sí mismo. Y lo que plantean diversos autores para quienes la identidad está relacionada con la respuesta a la pregunta ¿qué significa ser profesor? ¿quién soy? O ¿quién quiero llegar a ser? (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; García, 2009; Elías, 2011; Bedacarratx, 2012; De Laurentis, 2015; Muñoz y Arvayo, 2015).

Otros autores, coinciden en que la identidad es la imagen que tienen de sí mismos como docentes o de reconocerse como tal (Cattonar, 2001; Bolívar, 2005, 2006; Cattonar, Draelanst y Dumay, 2007; Elías, 2011; Bedacarratx, 2012; Muñoz y Arvayo, 2015;), es la definición que el docente hace de sí mismo -como maestro- y de su grupo profesional, relacionado con las experiencias personales y sociales en contextos específicos de su desarrollo. Así, dicha identidad se va configurando como un espacio común y compartido entre el individuo, su entorno personal y el lugar en el que trabaja (Bolívar, Fernández y Molina, 2005). De acuerdo con lo anterior y en palabras de Vaillant (2007) la identidad docente “es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (p.4).

Así mismo, la identidad profesional docente, se puede decir, es la relación entre la vida y las experiencias personales de los maestros con la vida profesional, ya que esta “determina como



Facultad de Educación

enseñan los profesores, cómo se desarrollan profesionalmente y cómo se relacionan con los cambios educativos” (Schepensa, Aeltermana y Vlerickb, 2010, citados en Aristizábal y García,

2012, p.127). Además, es una construcción que realiza de él como profesional y que va evolucionando a lo largo de su formación inicial y la carrera docente y que se va viendo influenciada por agentes externos -reformas educativas, entorno laboral, compañeros- aquí, también influye el compromiso que éste tenga con la profesión, el conocimiento sobre la disciplina que enseña y los valores que posea, pues esta identidad está ligada en gran medida al grado de satisfacción que se tenga de la profesión, lo que conlleva a que según Beijaard, Meijer y Verloop (2004), el maestro se convierta en un “buen profesor”. En este sentido, cabe resaltar que la identidad es un constructo formado a su vez por factores cognitivos, emotivos y afectivos, donde los valores personales y profesionales están en el centro, lo que a su vez se ve reflejado en la motivación, actitud y compromiso con que el maestro asume su labor (Bolívar, 2007).

Cabe resaltar, que sí bien, el maestro en formación inicial llega con una identidad, con el paso del tiempo y con las experiencias que tiene en la Licenciatura, ésta se transforma. Al principio puede ser de forma poco reflexiva, pues los maestros en formación van aprendiendo de los demás docentes, a medida que van teniendo espacios de socialización y es con estos con quienes se van identificando poco a poco de una forma emocional y construyendo su propia identidad; esta es interpretada y reinterpretada constantemente a partir de las experiencias que vive día a día el docente.

Según Bolívar (2006,2007), la identidad profesional es un resultado que siempre será provisional, ya que integra diferentes experiencias del individuo, por ende, ésta puede permanecer estable, desestabilizarse o entrar en crisis dependiendo del contexto en el que se encuentre el maestro en formación inicial. Es, además, el resultado de un largo proceso en el cual el maestro,



en este caso de formación inicial, busca un modo propio de sentirse profesor, al tiempo que le va

Facultad de Educación

dando sentido a su quehacer dentro y fuera del aula de clase. También es considerado como un proceso biográfico y social que depende en gran medida de la formación inicial, especialmente, de la socialización profesional (Imbernón, 2007), entendida como el momento en el que el maestro en formación entra en contacto con las realidades educativas y los otros maestros, cabe mencionar, que para esta esta investigación dicha socialización será entendida como el momento de la práctica pedagógica, la cual se realiza en los últimos semestres de la licenciatura, pues es allí, donde finalmente este maestro entra en contacto con las realidades educativas y pone en práctica lo aprendido durante su formación y entabla esas relaciones con los demás y a construir una identidad para sí (teniendo en cuenta las representaciones que tiene como persona) y una identidad que viene dada desde la mirada del otro (el reconocimiento del otro y de la profesión docente).

De esta forma, los maestros, pueden tener tantas subidentidades como ámbitos de socialización tengan (Cattonar, 2001; Maroy, 2001; Czop, 2008), de ahí que Woods y Jeffrey (2002) planteen dos tipos de identidades, una sustancial y otra situacional. La primera, hace referencia a elementos propios de la identidad que ya trae consigo el sujeto y que el proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje le sirven para reafirmarlos; y la segunda, la situacional, está relacionada con aquellos elementos que son transitorios y flexibles, es decir, que se ven afectados por los contextos de socialización y sufren una modificación. De allí, que la identidad profesional docente no sea algo acabado o que se obtenga al terminar una licenciatura, sino que se convierte en un proceso de construcción y reconstrucción a medida que el maestro en formación va teniendo espacios de socialización.

Por consiguiente, conocer la identidad del profesor implica acercarse a su realidad y conocer su perspectiva, darle voz y permitir que éste se exprese sobre sí mismo y su visión como



Facultad de Educación

profesional, pues el hecho de que un ,maestro reconozca que su quehacer está ubicado en un lugar

diferente al imaginario que él tenía o aspiraba, es sin duda una señal que está movilizándolo sus ideas sobre ser maestro y la docencia; así, dicha identidad se constituye en un factor importante para comprender la vida profesional del profesor, ya que la concepción que él construye de sí y de su profesión se constituye en la base para que proyecte su propio desarrollo profesional y también aporte con su compromiso, al mejoramiento de su entorno educativo.

Además, es un proceso que se realiza de forma individual y grupal (Bolívar, 2006; Vaillant, 2007; Aristizábal y García, 2012). Es considerado un proceso individual, ya que inicia su construcción mucho antes de la formación inicial, es decir, se va configurando a partir de las experiencias vividas como estudiantes, del gusto por la profesión o vocación y el apoyo familiar o referentes familiares en el campo educativo (Bolívar, 2006; Vaillant, 2007; Bolívar y Bolívar, 2012; Argemí, 2014) desde lo grupal, se le ve como miembro de una sociedad y de un gremio, el del magisterio, en la cual interacciona y se desarrolla (Miolina, 2001; Vaillant, 2007; Gee 2000 citado en Chávez y Llinares, 2012; Argemí, 2014).

De esta forma, la identidad profesional docente, es una dimensión particular de la identidad singular del individuo (construcción biográfica a partir de las experiencias vividas – historia personal) y una construcción social a partir de la relación con los otros o con sus pares, donde confluyen elementos del pasado y proyecciones del presente (Dubar, 2002; Cattonar, 2007; Elías, 2011), en que el individuo, en este caso, el maestro en formación, se ubica en el sistema social en relación a otros, y busca una forma de definirse y ser definido con características específicas de este grupo social, allí podría decirse que tienen una identidad colectiva en la que tienen una autoimagen en común y con ello demuestran que hay múltiples formas de ser maestro y ejercer la profesión.



En este sentido, la identidad debe entenderse desde una línea sociocultural, es decir, desde

Facultad de Educación

la interacción entre cuatro ejes: a) lo público, b) lo privado, c) lo individual y d) lo colectivo, ratificando así que ésta se va adquiriendo como “un legado histórico, fruto de la transmisión de modelos y, también, como una transacción en las relaciones entre los actores sociales del cuerpo” (Dubar, 1999 citada en Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006, p. 3). Finalmente, al entender esta identidad desde lo sociocultural, cabe hablar de esa identificación de base que va forjando el maestro en formación inicial en cuanto a la disciplina que enseña y que depende en gran medida de los cuatro ejes mencionados anteriormente, por ende, en el siguiente apartado se abordará la identidad de base que construyen los maestros.

Identidad de base

Uno de los elementos importantes de la identidad profesional docente, es la identidad de base, pues está relacionada con el saber disciplinar que enseña el maestro y por la visión que éste tenga de la función docente; en pocas palabras, es una forma particular de sentirse profesor de acuerdo al área de conocimiento que enseña (Bolívar, 2007).

Para el caso particular de esta investigación, enmarcada en la identidad docente de los maestros en formación de ciencias naturales, cabe resaltar que la forma de asumirse como maestros tiene que ver con las representaciones construidas a lo largo de la carrera sobre lo que es la ciencia y la forma como ésta se construye (Quiceno, 2016).

En este sentido, vale la pena mencionar que, pocas investigaciones han ahondado en el estudio de la identidad profesional docente del profesor de ciencias naturales (Avraamidou, 2014), lo que reduce la identidad como algo general y común a los maestros y presta poca atención a la relación existente entre dicha identidad y la disciplina que estos enseñan. Pues bien, en una



investigación realizada por Helms (1998) citado en Avraamidou (2014), se encontró que el área

Facultad de Educación

disciplinar que enseñan los maestros es un determinante crítico en el desarrollo de la identidad profesional docente, y, plantea, además, la importancia de que los maestros se reconozcan a sí mismos respecto al área disciplinar que enseñan, pues finalmente es con ésta con quien se siente identificados y apasionados por la profesión.

Otro estudio realizado por Gees (2000) y Carlone y Johnson (2007), proponen que la identidad de docente de ciencias naturales, debe incluir tres dimensiones que además, están interrelacionadas y son: a) *desempeño*, hace referencia a las prácticas científicas, es decir, que los maestros utilizan un lenguaje científico; b) *reconocimiento*, se refiere a la capacidad que tiene el maestro en formación de reconocerse a sí mismo y ser reconocido por los demás como una persona de ciencia; c) *competencia*, hace referencia al conocimiento y entendimiento del contenido de las ciencias. Además, encontraron que la forma como éstos reconocen a otros como maestros o científicos se convierte también en un componente esencial de su identidad.

De acuerdo con todo lo anterior, y la poca literatura encontrada sobre la identidad de base, Avraamidou (2014) plantea que el estudio del conocimiento base de los maestros ofrece importantes interpretaciones sobre la ésta, y sus hallazgos podrían utilizarse como un insumo para el diseño de programas de formación docente, con el objetivo de crear oportunidades para que los maestros en formación desarrollen sus identidades en la enseñanza de las ciencias.

Componentes de la Identidad

Adicional a lo mencionado anteriormente, Domingo y Pérez (2005), Bolívar (2006) y Delorenzi et al (2012), plantean que la identidad profesional docente depende además de siete



Facultad de Educación

Sociales en el centro, actitud frente al cambio, competencias profesionales y expectativas a futuro.

Respecto a la *autoimagen*, Bolívar (2006) la define como el “modo en que el sujeto se define a sí mismo y, a la vez, es definido poseyendo ciertas características, idénticas o específicas suyas, en relación a otros individuos dentro de la profesión” (p.129), es decir, responde a la pregunta ¿cómo me veo frente a lo que otros piensan de mí?. Este componente se va dando por la trayectoria biográfica individual de la persona y, por ende, puede variar en el tiempo, además, tiene un componente social, pues va de la mano con el reconocimiento social que tengan otras personas sobre la profesión docente.

El siguiente componente, es el *reconocimiento social*, este está ligado con la forma en como otras personas –padres, familia, amigos, estudiantes y otros colegas– ven la profesión. Es uno de los componentes principales en la construcción de la identidad, pues ésta se va construyendo a partir de las identidades que los otros reconocen, por tanto, es un proceso relacional y permite un cruce de miradas -la propia y la de los demás-. Este componente, se relaciona además con la percepción personal del docente sobre su trabajo y el rol que desempeñaba el maestro en la antigüedad. En este sentido, la autoimagen y el reconocimiento social de la profesión se viven diariamente cuando todo sale bien en el aula o cuando hay un grado de frustración porque algo no salió como quería (Bolívar, 2006). Así pues, el primer reconocimiento social para el maestro es el de sus alumnos, ya que este se transmite a las familias, pero cabe mencionar, que es un reconocimiento a largo plazo (Bolívar, 2006).

Otro componente, es el *grado de satisfacción* con la profesión, esta se define como la actitud del individuo hacia su trabajo profesional, el compromiso con éste y el bienestar para sí mismo; así, las expectativas y lo que el maestro vivencia a diario en su ejercicio profesional viene



Facultad de Educación

a expresar ese grado de satisfacción (Bolívar, 2006). En este sentido, el contexto laboral es un determinante para este componente, pues mientras el ambiente laboral sea favorable, el grado de satisfacción será mayor, así este componente “influye en el modo como se implican los profesores en su trabajo y viven su ejercicio profesional” (Bolívar, 2006, p. 143). Además, los estudiantes son agentes principales de la satisfacción de los docentes, pues cuando éstos reconocen su labor y esfuerzo, es percibido por los docentes como una de las mejores recompensas (Bolívar, 2006).

Bolívar (2006), también menciona las *relaciones sociales en el centro* como otro componente, estas hacen referencia a las interacciones que se generan en el lugar de trabajo con los diferentes actores que esta involucra; así, como la escuela es el primer lugar de desarrollo profesional de los maestros, por ende, el nivel de satisfacción y compromiso depende en gran medida de las relaciones profesionales y sociales que allí tengan. Estas relaciones, según Wenger (2001) son una base sólida para la construcción de una comunidad de práctica, la cual, a su vez, contribuye a la configuración de la identidad.

Otro componente es la *actitud frente al cambio*, el cual se refiere a la resistencia o receptividad que tiene el maestro frente a todas las transformaciones que puedan presentarse dentro y fuera del aula de clase, de esta forma y como lo plantea Bolívar (2006) “la identidad se verá cuestionada o asentada según la actitud hacia el cambio” (p.155).

El penúltimo componente, hace referencia a las *competencias profesionales*, el cual guarda relación con el conocimiento propio del docente y se constituye en uno de los núcleos de la identidad profesional docente, en tanto que este posee unos saberes y unas competencias como profesional. En este caso, el término competencia hace referencia a situaciones problemáticas en las que se requiere de la movilización de los saberes para la toma de decisiones pertinentes en el



lugar de trabajo (Bolívar, 2006). Cabe resaltar, además, que estas competencias se construyen tanto

Facultad de Educación

en la formación inicial como en la práctica del docente, cuando está ejerciendo su labor.

El último componente tiene que ver con las *expectativas a futuro en la profesión*. Bolívar (2006), considera que las expectativas tanto personales como profesionales representan futuras situaciones deseadas por los maestros, lo cual contribuye a brindar cierto grado de compromiso con las situaciones presentes para lograr cumplirlas.

En este sentido, para el presente trabajo de investigación se tuvieron en cuenta todos los componentes descritos anteriormente, pues ellos, en menor o mayor medida aportan a la configuración de la identidad profesional, en este caso, de los maestros en formación, y se constituyen en un elemento diferenciador a la hora de ahondar por la identidad de los mismos, teniendo en cuenta, que algunos de ellos solo se logran en el desarrollo del ejercicio profesional.

Práctica Pedagógica

En la actualidad, la educación en Colombia requiere de maestros que sean capaces de comprender la realidad educativa del país y del contexto sociocultural donde llevan a cabo su labor, permitiendo así espacios de diálogo y comunicación entre los habitantes del territorio. En este sentido, se podría afirmar, que la Práctica Pedagógica que el maestro en formación realiza es un factor que influye dentro de la Universidad, pues es allí donde el maestro entra en contacto con la realidad y sirve de mediador en la resolución de problemas.

De acuerdo con lo anterior, la misión de las universidades es la de formar profesionales críticos, capaces de asumir la tarea de transformar la sociedad sobre todo cuando se trata de formar maestros (Torres, Inciarte y Peley, 2001). Cabe aclarar, que, en Colombia, se le denomina Práctica Pedagógica a aquella que se realiza en las Facultades de Educación y que su duración puede variar



de acuerdo a los planes de estudio de las diferentes instituciones, para el caso de la presente investigación, se anexa el plan de estudios (anexo 2), donde se apreciará que ésta tiene una

duración de 3 semestres. En otros países se les conoce con el nombre de práctica docente o práctica profesional docente, así pues, a pesar de que se les nombra de diversas maneras en su gran mayoría apuntan a ese primer contacto que tiene el maestro en formación con el aula de clase.

Así pues, la práctica pedagógica está formada por una trama diversa y compleja de relaciones entre diferentes personas, es decir, “la relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros lazos con otras personas: padres de familia, demás maestros, autoridades escolares y la comunidad” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 20-21 citado por Fierro y Contreras, 2003, p.1). De esta forma, la práctica pedagógica se convierte en ese momento donde el maestro en formación desarrolla habilidades y competencias que le servirán en su futuro profesional.

En general, al considerar la práctica pedagógica como una trama compleja de relaciones, cabe distinguir las dimensiones que en ella se desarrollan según Fierro y Contreras (2003, p. 2); estas dimensiones son cinco a saber:

1. *Dimensión Personal*, el docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades, es decir, se trata de realizar una práctica más humana.
2. *Dimensión institucional*, hace referencia a la escuela como organización donde se llevan a cabo las prácticas pedagógicas y es considerada como el escenario principal en todo el proceso.
3. *Dimensión Interpersonal*, enlazada con las relaciones que fundamentan los maestros en formación en su quehacer educativo.



4. *Dimensión Social*, son el conjunto de relaciones referidas a la forma en que cada maestro en formación percibe y expresa su tarea como agente educativo.

5. *Dimensión Didáctica*, hace referencia al papel como tal del docente dentro del aula, pues es éste quien orienta y facilita la interacción con sus alumnos en el aula de clase.

De esta forma, como lo plantea Escobar (2007), “la práctica profesional del docente se constituye en un proceso complejo donde confluyen múltiples factores que inciden en la concreción de teorías, lineamientos y políticas” (p. 183). Ya que el docente por ser el eje principal de la Práctica pedagógica debe entonces capacitarse en la resolución de problemas y desarrollo de habilidades que le permitan afrontar su futuro profesional, además de demostrar dominio sobre los contenidos de cada una de las áreas asignadas.

Así pues, según Escobar (2007), se espera que el docente en su práctica pedagógica evidencie una actualidad tanto didáctica como disciplinar, comunicación, creatividad y capacidad de auto reflexionar sobre sus actuaciones, para ello deberá ser un investigador de su quehacer con el fin de generar estrategias que le permitan el mejoramiento.

Desde la investigación realizada por Escobar, en su país Venezuela, se concibe la práctica pedagógica como “un eje de aplicación distribuido a lo largo de la carrera en la que se integran los ámbitos de la formación general, pedagógica y la formación especializada” (2003, p. 184).

Planteando con ello que la práctica profesional en su país se constituye

en una de las áreas más valoradas y de mayor preocupación para las instituciones de formación docente, debido a que en ella se concretan aspiraciones, finalidades del currículo, de la carrera y de la política nacional de la formación docente (Escobar, 2007, p. 184).



Facultad de Educación

Además, hay que tener en cuenta que durante la Práctica pedagógica se distinguen muchas perspectivas que reflejan el proceso de formación del maestro y que fueron mencionadas en el apartado de formación inicial; dentro de esta perspectiva se tiene la racionalista, donde “la práctica es entendida como una aplicación consciente de la teoría [...], en la que la formación inicial debe apoyarse” y la perspectiva técnica en la que la formación se concibe como el “desarrollo de habilidades y competencias técnicas que garanticen una intervención eficaz” (Escobar, 2007, p. 185).

A su vez, la Práctica desempeña un papel clave en el desarrollo de competencias, porque permite la transferencia y movilización de conocimientos a situaciones de trabajo, dado que “aporta a la formación de los maestros en tanto que desarrollan habilidades profesionales y de interrelación social, incrementan tanto las posibilidades de empleo como la madurez de los estudiantes, desarrollan actitudes positivas hacia la supervisión, autoconfianza, razonamiento práctico, etc.” (Villegas, Cárdenas, Sánchez y Mosquera, 2015, p. 19).

En la actualidad, existe un gran interés por los programas de prácticas universitarias debido a que:

- 1) La práctica, representa un período crítico en la socialización profesional, que convierte al estudiante en el sujeto de la relación ambivalente entre la institución formativa y la Institución Educativa, en la cual desarrolla su práctica.
- 2) La práctica es una modalidad de formación cuya ubicación estratégica entre la formación inicial y la formación continua, le otorga el doble valor de funcionalidad que alcanza para ambas en la medida en que determina buena parte de las interpretaciones que el futuro profesional realice sobre la formación como sobre el sentido de la propia profesionalidad.



3) La práctica es un episodio de inducción profesional que afecta tanto a la evaluación que

Facultad de Educación

hace el estudiante de éste como profesional y la evaluación que de él realiza el propio colectivo profesional.

4) Durante la práctica se juegan las opciones reales de interesar al futuro profesional para su propio desarrollo profesional (Molina, 2004, p. 2)

Al mismo tiempo, Molina (2004), define la práctica pedagógica como el momento que permite una relación de los conocimientos adquiridos en la academia con la realidad educativa y que, además, esta práctica facilita procesos de reflexión en cuanto al quehacer docente en el futuro.

Hoy en día, las orientaciones de muchas instituciones plantean que el proceso de aprender a enseñar requiere de la inserción en una institución educativa ya que como lo plantean Romero y Maturana (2011) “hay que hacer docencia para saber hacer docencia”, así, la UNESCO plantea que “tanto teoría como práctica han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento mutuo” (p. 655).

Si bien la Práctica Pedagógica es esencial para los maestros en formación, esta inserción en la realidad educativa no es fácil y se considera compleja, pues requiere de una cooperación entre la Universidad y el centro de Práctica. Por ello Vaillant y Marcelo (2000) plantean que existen diferentes modelos de relaciones entre la Institución de Formación y los Centros de Práctica:

- *Modelo de Yuxtaposición*, el cual considera que la Práctica representa un valor considerable y es allí donde verdaderamente se muestra la competencia del maestro en formación, es decir, puede ser considerado como un modelo para aprender a aprender; ya que aprende del maestro para luego imitarlo. Para este modelo primero



debe estar la teoría, es decir, la formación académica y disciplinar y por último la práctica pedagógica, para aplicar en ella lo aprendido.

- *Modelo de Consonancia en torno a un perfil de buen profesor*, en este modelo predomina la necesidad de dominar destrezas y competencias en el aula de clase. Así pues, aprender a enseñar “implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la enseñanza. La competencia se define en términos de actuación” (Feiman, 1990, citado por Vaillant y Marcelo 2000, p.52).
- *Modelo de Disonancia Crítica*, aquí, aprender a enseñar implica ser conscientes de lo que se está haciendo y por qué. Así, las prácticas se convierten en el lugar para indagar y reflexionar sobre el quehacer docente.
- *Modelo de Resonancia Colaborativa*, este modelo trata de integrar tanto la formación recibida por el maestro en formación como el espacio de aprendizaje pretendiendo así que todos aprendan. Aquí, “la meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas como enseñar; consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos” (Villegas, Cárdenas, Sánchez y Mosquera, 2015, p. 25).

Por su parte, González (2005) citado en Rozas y Vergara (2013) establece que el proceso de inducción profesional de un maestro en formación puede darse de cuatro formas distintas: La primera de ellas concibe al maestro en formación como una persona totalmente formada y que se introduce en el mundo educativo aprendiendo a nadar y a flotar, es decir, desenvolviéndose y resolviendo los problemas que puedan presentarse. La segunda forma se da a través de maestros cooperadores que están a cargo del maestro en formación ayudándole y guiándole en este proceso;



la tercera forma, establece una relación entre el maestro cooperador y el maestro en formación con la finalidad de que en sus inicios el docente en formación no cometa tantos errores. La cuarta y

última forma es con la ayuda de un asesor universitario, quien se encarga por velar que esta inserción se dé de la mejor manera.

Así pues, las prácticas pedagógicas de los maestros en formación se han convertido en un eje transversal dentro de los planes de estudio de las Facultades de Educación debido a que “brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y competencia profesional que se necesita para el ejercicio de la docencia” (López y Romero, 2004 citado en Latorre y Blanco, 2011, p. 37). En este sentido la práctica pedagógica se constituye en el lugar ideal para que los futuros maestros consoliden aspectos su identidad profesional, perfil y competencias.

En otro estudio realizado por Latorre y Blanco (2011) se define la práctica pedagógica como un espacio de aprendizaje profesional para los maestros en formación, puesto que “la gran potencialidad que dicho período posee en cuanto a elemento con capacidad propia para elevar el nivel de calidad de la formación universitaria de los futuros maestros” (Latorre y Blanco, 2011, p. 36) hace necesario de investigaciones más profundas que aborden estos temas.

Frente a esto, ambos autores señalan que dichas prácticas pedagógicas presentan algunos aspectos negativos o limitaciones a porque

en la preparación de los maestros: falta de éxito en la integración teórica - práctica, dificultad en organizar experiencias adecuadas de formación; falta de preparación de los asesores; falta de apoyo de los maestros cooperadores de los colegios; se prima el desarrollo de habilidades técnicas; falta de coordinación entre las experiencias de campo con el resto



de materias del programa de formación docente; exceso de trabajo de los estudiantes en prácticas a expensas de su mejor aprendizaje, etc. (Latorre y Blanco, 2011, p. 37).

Algunos de los aspectos negativos o limitaciones a la hora de realizar las prácticas son: a) el poco tiempo que pasa el maestro en formación en el centro de práctica, pues no cumple una jornada laboral, sino que va a unas horas específicas unos cuantos días a la semana; b) En el centro de práctica, específicamente en el aula de clase, algunas veces se privilegia la investigación que realiza el maestro en formación que el dar la clase; c) el acompañamiento y vinculación del maestro cooperador al procesos de formación; entre otros problemas que ocurren al enfrentarse en esta etapa de la formación inicial.

En esa misma línea, Sayago y Chacón (2006) plantean que en Venezuela, en los últimos años se han venido acumulando diversas críticas en torno a las práctica pedagógicas o profesionales (como la denominan estos autores), especialmente porque éstas no son articuladas al currículo de cada programa de formación y por ende, al realizarlas se hacen de forma descontextualizada y solamente por cumplir con lo establecido para poder graduarse.

Por su parte, Sayago y Chacón (2006) definen las prácticas pedagógicas como una entidad independiente del currículo establecido en el programa de formación docente y que le permite al maestro en formación comunicarlo mediante acciones que se generan fuera del ámbito universitario, en las que él se vuelve partícipe observando, indagando, reflexionando y actuando, circunstancia que necesita de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitan construir su identidad como docente.

En este sentido, hay que tener en cuenta que en la práctica pedagógica también “confluyen concepciones de enseñanza, aprendizaje, modelos y tradiciones de formación docente, modalidades de gestión y administración de instituciones escolares y las características propias del

contexto socio-cultural” (Sayago y Chacón, 2006, p. 57). Desde esta mirada, la práctica pedagógica

Facultad de Educación

conduce a acciones integradas que tienen su repercusión en la formación del maestro y además apunta a reafirmar los fines establecidos para ésta dentro del plan de estudios.

Así, esta práctica pedagógica, busca propender por la adquisición de habilidades y destrezas que caracterizan la profesión docente; dado que los maestros en formación deben poseer el conocimiento necesario para enseñar además de analizar su práctica y estar consciente de ella. Siguiendo la misma línea, Liston y Zeichner (1997) citado en Sayago y Chacón (2006) le dan un valor a la práctica pedagógica de “función de aprendizaje constante en la enseñanza, excede la demostración y aplicación de conocimientos y técnicas adquiridos por el estudiante de educación durante el trayecto de formación” (p. 58).

En esta concepción, se le da prioridad a la autorreflexión y a las acciones realizadas en establecimientos donde se entablan relaciones de colaboración entre maestros cooperadores y maestros en formación. En general, se considera que las prácticas pedagógicas son experiencias que estimulan el conocimiento de sí mismo y la capacidad de aprender (Sayago y Chacón, 2006).

Generalmente, en la mayoría de los países latinoamericanos (Maíztegui, González, Tricárico, Salinas, Pessoa y Gil, 2000; Fabara, Buenaventura y Torres, 2004; Badillo, Miranda, Gallego y Torres, 2004) las prácticas pedagógicas se constituyen en periodos cortos en los cuales el maestro en formación transmite y aplica conocimientos previamente aprendidos lo que comúnmente cae en el error de darle a la práctica el mero papel de ser el mediador de nuevas experiencias que se centran en reproducir esquemas y rutinas docentes.

En este sentido, las prácticas pedagógicas deberían estar “ligadas a todo el proceso de formación universitaria, pues integran los objetivos de los diferentes ámbitos de formación” (Sayago y Chacón, 2006, p. 60).



Así pues, las prácticas pedagógicas como eje curricular pueden constituirse en un nivel articulador para la reflexión que se debe dar en y durante el proceso de formación con el fin de

Fortalecer el vínculo entre teoría y práctica, lo que facilitaría la consolidación de un maestro crítico, reflexivo y autónomo (Sayago y Chacón, 2006).

Por ende, una de las vías para lograr los propósitos de la formación integral de los maestros es su articulación con la investigación, Sayago y Chacón (2006) sugieren que incorporar a los maestros en formación en procesos de investigación pueden ayudar a “identificar, comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de desarrollarse profesionalmente” (p. 62). Es por ello, que las universidades buscan fomentar la investigación dentro de las prácticas pedagógicas y que a su vez éstas sean contextualizadas con el fin de desarrollar en el maestro en formación capacidades de observación, descripción e interpretación del contexto en el cual se encuentra inmerso; para con ello lograr una comprensión de su realidad y ayudar a transformarla.

Por su parte, Rozas y Vergara (2013) plantean que, a lo largo del proceso de formación docente, la práctica pedagógica es el instante más esperado por los estudiantes, ya que la consideran como un espacio trascendental porque les permite articular la teoría con la práctica y conocer la realidad en la que se desempeñarán en un futuro.

Correa (2011) citado en Rozas y Vergara (2013) indica que la práctica pedagógica contribuye mucho a la formación docente, pues es el periodo, en el cual los maestros en formación generan una articulación entre lo visto en la universidad y su práctica, pues en dicha práctica, “interesa no sólo el saber pedagógico sino también el saber hacer” (Faúndez, 2004 citado en Rozas y Vergara, 2013, p. 45). Este periodo, se vuelve un poco complejo para los maestros en formación porque se enfrentan a una serie de dificultades, realidades educativas, climas escolares y

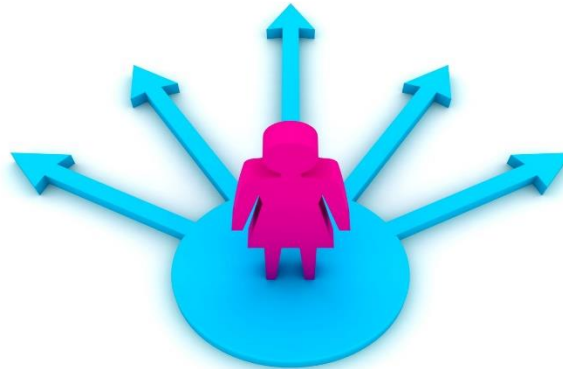
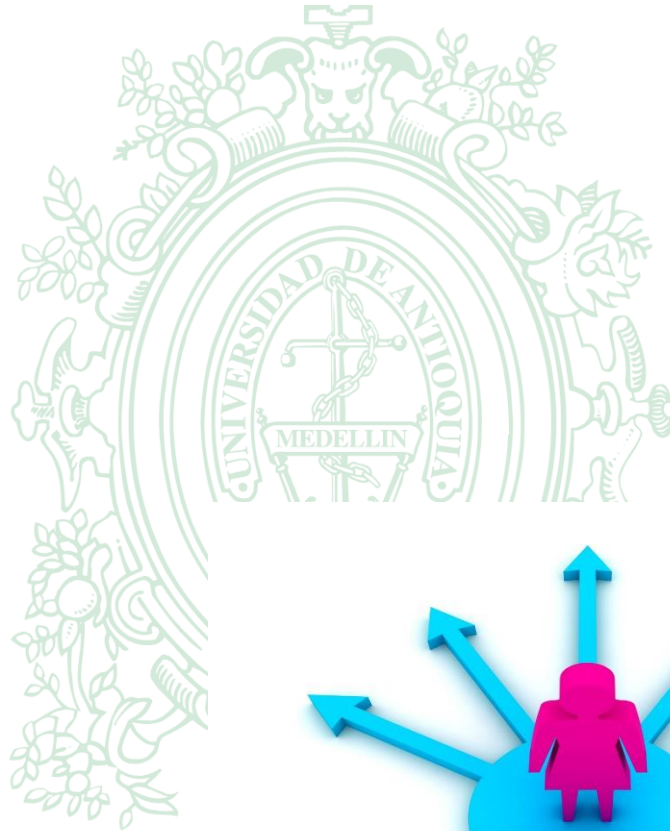


colaboración entre pares, que le permiten afianzar más su profesión y adquirir habilidades y competencias para afrontar su futuro profesional.

Facultad de Educación

Por otro lado, Patiño y Rojas (2009) en su investigación subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas, plantean que, si bien una propuesta pedagógica debe generar reflexiones propias de su actividad, ésta debe abordar todos los espacios dados para la interacción con el otro y por ende con el conocimiento, cumpliendo así objetivo. En este sentido, se sabe que la educación se desarrolla en un contexto que constantemente se encuentra cambiando y con frecuentes contradicciones, de este modo, las actividades que se llevan a cabo en el aula permiten comprender procesos complejos de transformación que vienen dados por las relaciones con el otro, el conocimiento y con nosotros mismos (Patiño y Rojas, 2009).

Finalmente, cabe resaltar, como la práctica pedagógica que se da en la formación inicial cumple un papel fundamental en la construcción de la identidad profesional docente, pues es allí donde el maestro en formación entra en un proceso de socialización profesional que le permite poner a prueba sus conocimientos y tener contacto con otros maestros y aprender de ellos; además de entrar en contacto con la realidad educativa del país y reafirmar o reconfigurar su identidad como maestro de ciencias naturales.



UNIV
DE ANTIOQUIA

CAPÍTULO III: Estableciendo el camino

1 8 0 3



En este capítulo se reconstruirá la ruta metodológica seguida en este estudio, donde se abordará en primer lugar, el paradigma dentro del cual se inscribe la investigación, posteriormente se darán algunas anotaciones acerca del enfoque biográfico-narrativo que se adoptó, describiendo además las técnicas empleadas para la recolección y análisis de la información.

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, cuya “intencionalidad es identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 128); es decir, se produce información descriptiva que permite recopilar y comprender las palabras de las personas bien sea habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1998).

Se utilizó como enfoque, el biográfico - narrativo, pues este, permite “construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 20) es decir, una reconstrucción de la experiencia vivida, facilitando con ello el reconocimiento acerca de lo que viven los participantes, para este estudio en particular, los maestros en formación durante su práctica pedagógica. En este sentido, la investigación biográfico-narrativa se ha convertido según Bolívar (2011) en una *perspectiva propia* como forma de construir conocimiento en la investigación educativa.

Este enfoque, se caracteriza por cinco postulados planteados por Bolívar, Domingo y Fernández (2001): a) *Narrativo*, donde la experiencia se expresa por medio de narrativas; b) *Constructivista*, el relato construye la realidad y la forma en cómo la persona da sentido a su vida; c) *Contextual*, las narraciones biográficas solo encuentran sentido en el contexto en el cual son



contadas, d) *Interaccionista*, los significados se interpretan en función del contexto; e) *Dinámico*,

Facultad de Educación

la dimensión temporal es fundamental en el relato, pues este es un proceso continuo.

Así pues, utilizar el enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa, permite al participante hacer un recorrido por las experiencias pasadas donde afloran valores y emociones que han dejado marca en su trayectoria, lo que permite, que en ese tejido de tramas de su vida y su formación, la narrativa pueda ayudar en la construcción de su identidad profesional docente (Goodson, 2011; Branda y Porta, 2012; De Laurentis, Porta y Sarasa, 2013).

Aquí, la investigadora toma en cuenta las sugerencias de Goodson (2004) quien plantea que en este tipo de investigaciones el investigador/a juega un papel fundamental, pues no solamente debe encargarse del diseño de los instrumentos, la recolección y análisis de los datos, sino que, desempeña un papel activo en la reelaboración de los relatos. Además, se dio a la tarea, como lo menciona Bolívar (2016) de navegar en las historias de vida de los maestros, para ello, tuvo en cuenta dos aspectos, uno, dar sentido a aquellos aspectos relevantes de las narrativas y dos, contextualizar los relatos de los participantes.

Este enfoque también requirió de la escucha y relación de tres voces, la primera, la voz del narrador, la segunda, el marco teórico que brindó los conceptos para la posterior interpretación y la tercera, es la reflexión e interpretación de la información (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Contexto y participantes

Partiendo de lo propuesto por el enfoque biográfico-narrativo y la relación existente entre la constitución de la identidad profesional de los profesores y las historias de vida, las entrevistas biográficas se convirtieron en un camino para ayudar a que los maestros en formación se expresaran y a partir de ello, hacer un reconocimiento de su identidad profesional docente.



La investigación se llevó a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, específicamente en el programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en **Facultad de Educación**

Ciencias Naturales y Educación Ambiental (LCN-EA). Para tal fin, se eligieron como participantes cinco estudiantes de la LCN-EA que se encontraban matriculados en el 2017-1 y 2017-2, en el curso de práctica pedagógica I, II o Trabajo de Grado, que corresponden a los semestres octavo, noveno y décimo respectivamente; se hizo contacto con ellos a través de la base de datos de estudiantes de práctica y directamente con los asesores de cada grupo.

Se establecieron como criterios de selección: pertenecer a un grupo de práctica pedagógica o trabajo de grado, plena voluntad para participar de la investigación y disponibilidad de tiempo y colaboración con las actividades que se les propusieron. Quedando así 5 participantes, que decidieron identificarse como: *Angélica, María, Yeraldin, Nathy y Harold*. En el encuentro para la entrevista, previo a la realización de ésta, cada participante leyó y diligenció un consentimiento informado o “contrato narrativo” (Bolívar, 2001) (anexo 3), donde se le informó sobre la investigación, los productos que de esta derivaban y los compromisos que adquiriría cada participante y la investigadora. Además, se garantizó el anonimato y el uso de la información solo para fines investigativos.

Técnicas e instrumentos para recoger la información

La recolección de la información se hizo mediante dos técnicas principalmente, la revisión documental y la entrevista. La revisión documental incluyó la consulta de textos que aportaron en la construcción de la revisión de literatura (anexo 1) y el marco teórico, documentos normativos de la LCN-EA, la Facultad de Educación y la Universidad de Antioquia, además del diario de campo de 4 participantes, los cuales fueron un insumo importante para la investigación. La



información, también se recolectó mediante entrevistas biográfico-narrativas, las cuales serán

Facultad de Educación

descritas más adelante.

Para organizar la información, se diseñó una matriz metodológica (anexo 4) la cual, incluye seis columnas, las cuales están distribuidas de la siguiente manera:

- *Preguntas orientadoras*
- *Objetivos específicos*
- *Categorías y definiciones*
- *Subcategorías*
- *Técnicas e instrumentos*
- *Preguntas/Inquietudes*

Dicha matriz, sirvió para organizar la información de la revisión de la literatura, el marco teórico y diseñar las preguntas de la entrevista biográfica acordes a los objetivos específicos de la investigación y a las categorías y subcategorías definidas previamente, aunque también se dejó abierta la posibilidad a categorías emergentes.

Con el fin de dar validez y confiabilidad a los instrumentos diseñados, esta matriz metodológica fue revisada por 3 profesores del contexto nacional e internacional (una de la Universidad de Antioquia, una de la Universidad Federal Fluminense de Rio de Janeiro y un profesor de la Universidad de Chile), que han desarrollado investigaciones relacionadas con la identidad profesional docente y la formación inicial de maestros. Estos profesores, realizaron algunas sugerencias relacionadas a las preguntas de la entrevista biográfica, las cuales fueron incorporadas.



Facultad de Educación

De acuerdo con Bolívar (2016), en el enfoque biográfico narrativo “la identidad se construye y comprende como un relato. Que no es solo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible” (p.18). De ahí que el enfoque permita darle voz a los que no tienen voz para que recuerden su pasado y puedan hacer una proyección de su futuro.

En este sentido, se privilegió la Entrevista Biográfica, cuyo objetivo es “la narración de la vida por medio de una reconstrucción retrospectiva principalmente, aunque también puedan entrar las expectativas y perspectivas futuras” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 158). Mediante esta técnica, los participantes fueron inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas previamente diseñadas que fueron estimulando al entrevistado a recordar su vida. Así, el fin de la reconstrucción narrativa es poder dar sentido a su vida y elaborar una identidad.

De esta forma, la Entrevista Biográfica “consiste en reflexionar y rememorar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 159), este instrumento permitió un diálogo abierto entre entrevistador y entrevistado, además de una profundización sobre la historia personal por medio de preguntas. En la entrevista biográfica, interesan ciertos aspectos o momentos de la vida del individuo, los cuales han producido cambios en su vida o carrera, estos suelen llamarse según Bolívar, (2006) “incidentes críticos” y permiten, delimitar momentos críticos que tienen o tuvieron un fuerte impacto en la vida del entrevistado, además, permiten conocer la aparición de personas que han tenido una influencia importante en su biografía personal y por último, estos incidentes permiten saber cómo los cambios sociales han generado impactos en su vida.

Este tipo de entrevista se estructura según lo propuesto por Bolívar, Domingo y Fernández

Facultad de Educación

(2001), en un ciclo de más o menos tres entrevistas semiestructuradas; pero para la presente investigación, debido al tiempo limitado de los participantes y la investigadora, las entrevistas se unificaron y se realizaron en un solo encuentro, con una duración aproximada de 1 hora en promedio. Al inicio de la entrevista, se realizó una exploración cronológica de su formación inicial y su percepción sobre la profesión docente (anexo 5). Luego, se ahondó por la experiencia vivida durante su formación inicial (anexo 6); y, por último, se hizo énfasis en las expectativas a futuro en la profesión (anexo 7).

Las cinco Entrevistas Biográficas, se realizaron en la Universidad de Antioquia y fueron acordadas previamente con los participantes por medio de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Al llegar a la entrevista, cada uno respondió algunas preguntas con el fin de realizar una caracterización (anexo 8).



Figura 6. Momentos de la Entrevista. Elaboración propia.



Las entrevistas con los participantes fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas,

Facultad de Educación

conservando la totalidad de la información tal como lo plantea (Farias y Montero, 2005); luego de la transcripción, se realizó la interpretación, codificación y el análisis de la información obtenida, tanto en las entrevistas como en la revisión documental.

Estrategias para el análisis de información

Siguiendo el enfoque biográfico-narrativo, se hizo el análisis de manera vertical y horizontal. En el primero, el vertical, se analizó cada relato como individual, donde se clasificó, comparó y sintetizó por medio de unas categorías de análisis la información de los maestros participantes, retomando desde la triangulación de fuentes los datos que correspondían a cada categoría y subcategoría, teniendo como resultado un perfil de cada participante. En el análisis horizontal se comparó cada perfil entrevistado para analizar patrones recurrentes, temas comunes y divergencias en sus ciclos de vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Este análisis permitió establecer relaciones durante cada ciclo de entrevistas entre un entrevistado y otro, dando lugar a un “perfil biográfico profesional” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 204) o a una “forma identitaria” (Demazière y Dubar, 1997, citadas en, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 204).

El análisis vertical realizado a cada participante incluyó la elaboración de un biograma. Dicho instrumento, es un mapa de la trayectoria de vida de la persona donde se incluyen acontecimientos en forma cronológica, en este, se resaltan personas o situaciones significativas (Bolívar, 2016). En el análisis horizontal, se realizó una comparación de cada perfil biográfico, para ello, se utilizaron los biogramas y la interpretación inicial de cada caso. Esto, se hizo con el fin de “ver patrones concurrentes, temas comunes o regularidades, solapamientos y divergencias” entre los maestros en formación. En este sentido, es importante mencionar, que al realizar estos

dos tipos de análisis el investigador, genera un nuevo relato en el que une la voz de todos los participantes (Bolívar, 2016).

Facultad de Educación

Para la investigación, se usó la estructura recomendada por Bolívar Domingo y Fernández (2001), la cual consta de 3 columnas, en la primera aparecen los hechos de forma cronológica y divididos en dos (formación escolar y formación inicial); en la segunda, se indican los acontecimientos importantes mencionados por los participantes para cada uno de los momentos y en la tercera, se presentan las observaciones que hace la investigadora sobre ello (Tabla 3).

Tabla 3
Estructura Biograma. Elaboración propia.

Biograma Participante		
Momento	Acontecimiento importante	Observaciones del investigador
Formación escolar	<i>Educación primaria, básica y media</i>	
	<i>Maestro que marcó su trayectoria</i>	
	<i>Percepción de la profesión docente</i>	
Formación Inicial	<i>Elección de la carrera profesional</i>	
	<i>Percepción de la formación disciplinar</i>	
	<i>Valoración de la práctica pedagógica</i>	
	<i>Concepción de Ciencia y enseñanza de la Ciencia</i>	
	<i>Momentos o Incidentes críticos</i>	
	<i>Maestros referentes</i>	

Para este análisis, se realizó, además, un relato de cada participante, en el cual se retoman fragmentos de las fuentes de información (diario y entrevista), que fueron organizados con anterioridad en una matriz de Excel de acuerdo a las categorías de análisis establecidas

Facultad de Educación

previamente. Al final de cada caso, se hizo la interpretación del mismo retomando y contrastando lo dicho por el participante con el marco teórico, lo cual es considerado como un primer nivel de análisis e interpretación de la información.

A continuación, se presenta en la figura 7, una síntesis de cómo se realizó el análisis vertical y horizontal en esta investigación.

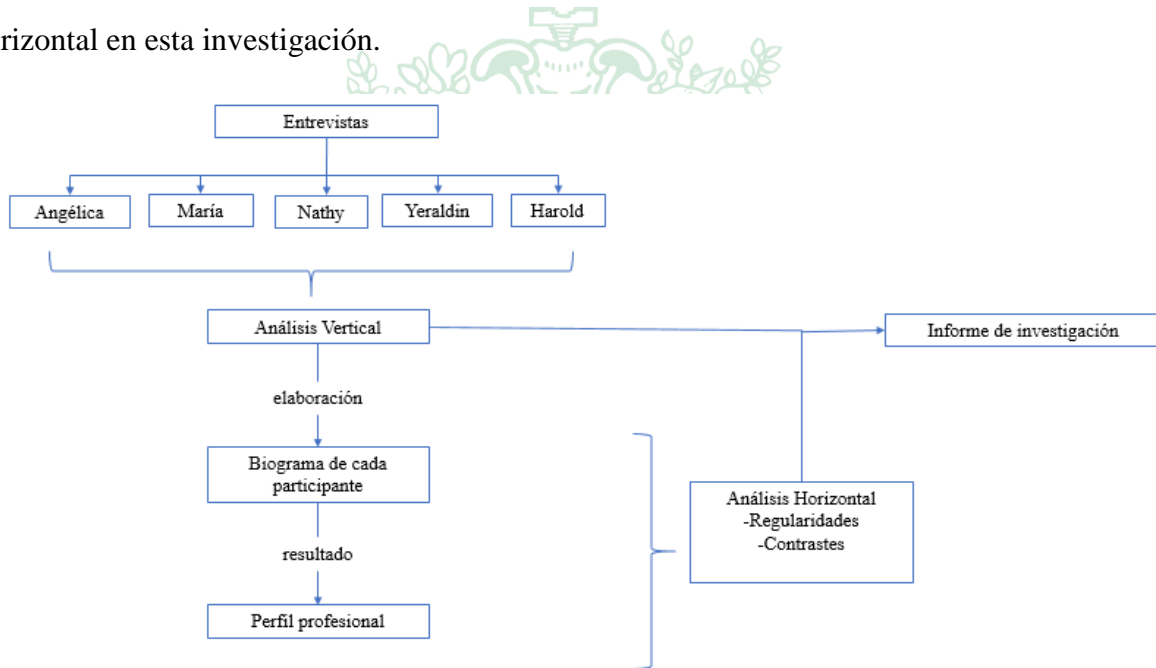


Figura 7. Análisis vertical y horizontal de la información. Elaboración propia.

De forma general, el enfoque utilizado, así como las técnicas e instrumentos empleados para recolectar la información en campo, permitieron abordar el reconocimiento de las historias personales de cada uno de los participantes, situadas en un contexto diferenciado que caracteriza las vivencias de cada participante desde la formación escolar hasta su formación inicial y su proyección en el futuro.

En este sentido, con la información organizada y triangulada, se realizó un análisis general que recoge las voces de cada uno de los participantes, entrelazando sus pensamientos y vivencias más relevantes que dan cuenta de su identidad profesional y los aportes de la formación inicial

para su constitución como maestros de ciencias. En la figura 8, se presenta la ruta de análisis para

Facultad de Educación:
la presente investigación:

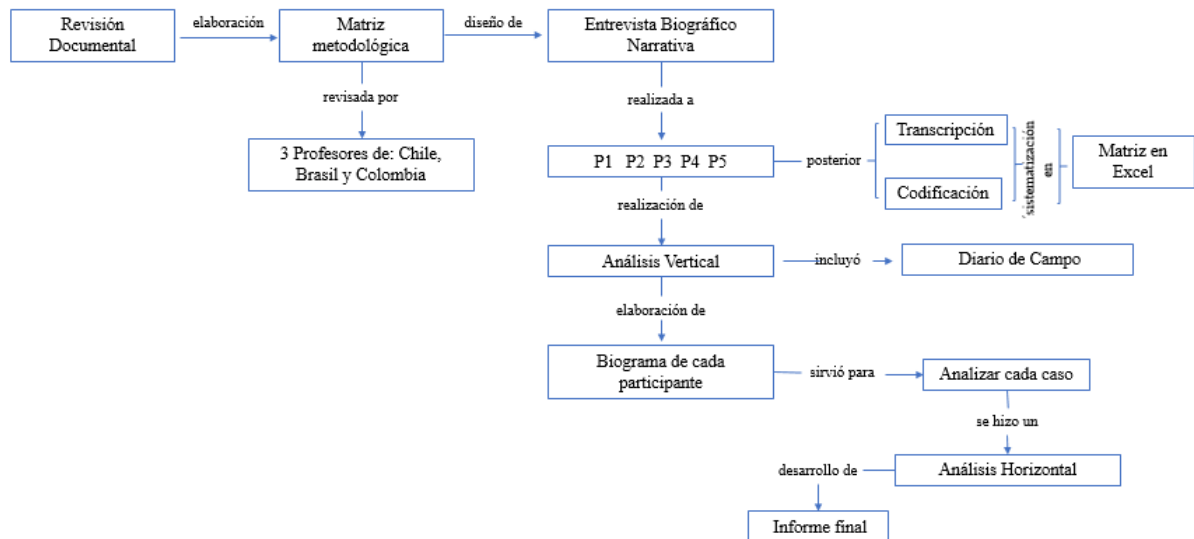


Figura 8. Ruta de análisis de la investigación. Elaboración propia.

Finalmente, para facilitar el proceso de escritura de las fuentes de información, se presenta en la tabla 4 el esquema de codificación utilizado de cada uno de los instrumentos utilizados y los participantes.

Tabla 4
Convenciones utilizadas. Elaboración propia.

Código	Descripción
EBN	Entrevista Biográfico Narrativa
DC	Diario de Campo
EBN, p. 1	Ubicación del fragmento en la entrevista
DC, p.1	Ubicación del fragmento en el diario de campo
A	Angélica
M	María
N	Nathy
Y	Yeraldin



H	Harold
Facultad de Educación	Texto que se omite



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Capítulo IV Resultados y Análisis

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



En este capítulo se relacionan los resultados obtenidos en la presente investigación, destacando elementos significativos de cada uno de los participantes, que dan cuenta de sus vivencias en la práctica pedagógica y también de su identidad como profesores de Ciencias Naturales.

Esta sección, se estructura de la siguiente manera, en primer lugar, se realizará una presentación de los maestros en formación inicial; en segundo lugar, se hará un análisis vertical de cada caso, partiendo del biograma y finalizando con la presentación del análisis que triangula los instrumentos utilizados. En tercer lugar, se presenta el análisis horizontal siguiendo las categorías propuestas en el marco teórico y donde se cruza la información obtenida de todos los participantes para mostrar concurrencias y discrepancias.

¿Quiénes son los maestros en formación inicial de Ciencias Naturales?

Los participantes de la investigación, cinco en total, son estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Para el 2017, los cinco participantes estaban matriculados en los cursos de Práctica Pedagógica I y II y Trabajo de grado, en la siguiente proporción: 2,2 y 1 respectivamente.

En cuanto a la línea de investigación en la cual realizaban la práctica, cabe mencionar que la mayoría (3) se encontraban en la línea de formación de maestros, una en salud pública y otra en educación ambiental. Dicha práctica, fue realizada por 4 de los 5 participantes en Instituciones Educativas del sector oficial, mientras que una, la realizó en una Institución privada. Esta última

tema a cargo un grado de educación básica primaria, mientras que los demás participantes

Facultad de Educación

realizaron su práctica con estudiantes de la educación básica secundaria y media vocacional.

En la tabla 5, se sintetizan algunas de las características de los participantes:

Tabla 5

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

Seudónimo	Angélica	María	Nathy	Yeraldin	Harold
Edad	30	21	28	22	28
Años de ingreso a la Licenciatura	2009	2013	2008	2012	2011
Ingreso a la licenciatura	segunda opción	primera opción	segunda opción	primera opción	primera opción
Semestre de la Lic. que estaba cursando	10	8	10	11	10
Línea de práctica	Formación de maestros	Formación de maestros	Salud pública	Educación ambiental	Formación de maestros
Institución Educativa donde realiza la práctica	pública	pública	privada	pública	pública
Grado educativo donde hace práctica	sexto	sexto	quinto	sexto y séptimo	sexto, noveno y décimo

A partir, de la transcripción y organización de la información, se realizó entonces el análisis vertical de cada participante, elaborando el biograma individual, el cual recoge aspectos importantes y que se consideran en el análisis como determinantes tanto de la formación escolar como de la formación inicial que han influido en la construcción de la Identidad profesional docente. En las siguientes páginas se presentará cada caso, mostrando el biograma y luego el análisis vertical construido para cada maestro en formación.

Facultad de Educación

Tabla 6
Biograma Angélica

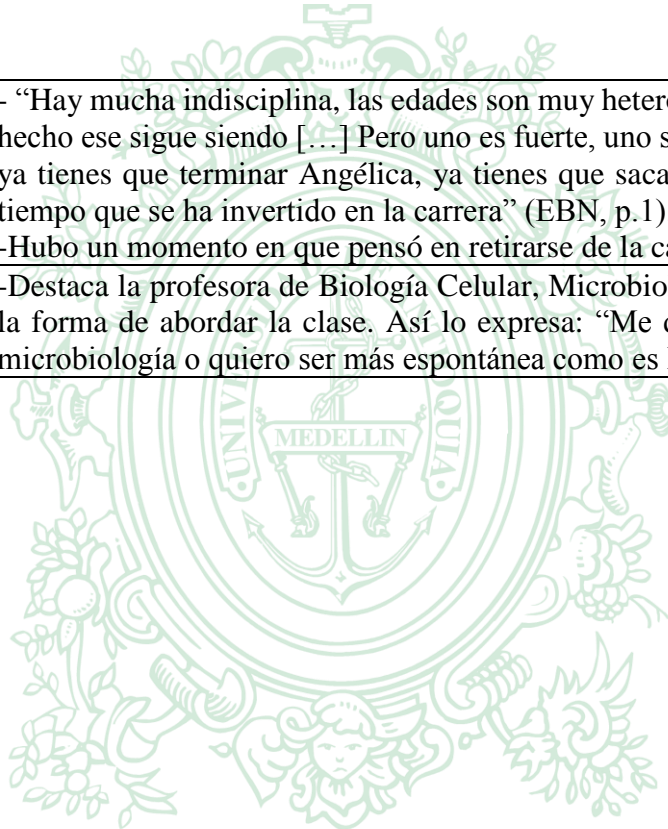
PARTICIPANTE 1 –ANGÉLICA–

Biograma Angélica		
Momento	Acontecimiento importante	
Formación escolar	<i>Educación primaria, básica y media</i>	- “Nací en campo, entonces la naturaleza me encanta y más la biología” (EBN, p.2). - “yo soy buena para las ciencias naturales” (EBN, p.2).
	<i>Maestro que marcó su trayectoria</i>	- “Hay un profesor que me daba Ciencias Naturales que se llamaba A.C. (...) la forma como él nos presentaba las cosas eran muy chéveres, muy divertidas” (EBN, p.3).
	<i>Percepción de la profesión docente</i>	- “Una muy bonita labor, que tenían demasiada paciencia” (EBN, p.1). - “Mis profesores han sido muy pacientes y yo también voy a ser muy paciente” (EBN, p.2). - “pienso que es una tarea ardua despertar el interés de estos estudiantes por aprender más sobre las ciencias naturales” (DC, p. 9)
Formación Inicial	<i>Elección de la carrera profesional</i>	-Segunda opción. -Biología marina como primera opción. -Experiencia previa como maestra acompañando un grupo de preescolar.
	<i>Percepción de la formación disciplinar</i>	-Sirve para adquirir estrategias que puede aplicar. -Fue importante para saber cómo dar las clases, destaca las didácticas. -Destaca el componente de Ciencias Naturales, en especial, el de biología. -Considera que la formación disciplinar recibida fue de forma muy tradicional.
	<i>Valoración de la práctica pedagógica</i>	- “Que ahí me iba a probar” (EBN, p.3). - “Es donde nos damos cuenta si sí vamos a tener como ese talento para ser maestros en realidad” (EBN, p. 3-4). -Sirve para poner en práctica lo visto y lo que sabe.
	<i>Concepción de Ciencia y</i>	



Fac

	<i>enseñanza de la Ciencia</i>	
	<i>Momentos o Incidentes críticos</i>	<p>- “Hay mucha indisciplina, las edades son muy heterogéneas, ese fue el primer impacto y de hecho ese sigue siendo [...] Pero uno es fuerte, uno sigue, [...] ya a estas alturas uno se dice ya tienes que terminar Angélica, ya tienes que sacar fuerzas de donde no las tenga por el tiempo que se ha invertido en la carrera” (EBN, p.1).</p> <p>-Hubo un momento en que pensó en retirarse de la carrera</p>
	<i>Maestros referentes</i>	<p>-Destaca la profesora de Biología Celular, Microbiología y dice querer parecerse a ellas en la forma de abordar la clase. Así lo expresa: “Me quiero parecer más a B la que nos dio microbiología o quiero ser más espontánea como es E” (EBN, p.11)</p>





Angélica, tiene 30 años, ingresó a la licenciatura en el año 2009 por segunda opción y en el semestre 2017-1 inicia su práctica pedagógica en el noveno

semestre en la línea de formación de maestros. Para el 2017-2 cuando se

realizó la entrevista, se encontraba en su segundo semestre de práctica, la cual

estaba realizando en una Institución Educativa del sector oficial en el municipio de Caldas cercano a Medellín. Dicha práctica, la realizó en dos grados sextos de la Institución y en compañía de su docente cooperadora.

Formación Inicial

“Tenemos una formación muy tradicional, debería ser más constructivista, más de lo que viven en el entorno en el que están” (EBN, p.16).

Al indagar por la formación inicial recibida durante el pregrado, Angélica hace referencia a algunos de los cursos tanto de pedagogía, didáctica y del saber específico para mostrar el valor que ella les da ahora que tiene la oportunidad de mirar hacia atrás en su historia de vida. Menciona, por ejemplo, “me sirvió mucho, las pedagógicas y la didáctica obviamente” (EBN, p.11), pues estas le abrieron el panorama frente a la educación, además, plantea algo muy particular al decir que, “si no hubiera visto las didácticas no sería maestra, pues no tendría esa base como maestra para irme a presentar ante los chicos” (EBN, p.15).

De los cursos pedagógicos recuerda que la lectura era una actividad constante y dice “uno a veces piensa [...] que es muy cansón leer...” (EBN, p.15), no obstante, reconoce que fueron la base para reconocer las características de sus estudiantes con los que realizó la práctica, “si yo no hubiera visto sujetos (refiriéndose al curso Sujetos en el acto educativo), yo no hubiera identificado [...] ciertas actitudes en los estudiantes” (EBN, p.15).



En esta línea, considera que la identificación con la profesión la realizó hacia el final de la Licenciatura, menciona “la he visto en esas últimas materias, en epistemología, en

Facultad de Educación
didáctica” (EBN, p.14), pues es “en los últimos semestres como que uno va ya abriendo el panorama se le va abriendo las cosas” (EBN, p.14). También, dice que el hecho de ver algunas materias le permiten adquirir algunas estrategias, “que puedo aplicar, unas son buenas y otras no tanto” (EBN, p.4).

También es importante mencionar como ella a raíz de esa experiencia vivida, pone de referente sin que se le pida a diversas maestras de la universidad que marcaron para bien su trayectoria en la formación inicial, al decir: “esa pasión que ella sentía por la materia (refiriéndose a la profesora de biología celular)” (EBN, p. 13), o al hablar de su maestra de matemáticas, menciona “hacía cosas más divertidas, hacía estudiar con ganas” (EBN, p. 13) y por último, al mencionar a su maestra de botánica “esa emoción que se daba cuando hacíamos los laboratorios” (EBN, p.13).

Así pues, se puede evidenciar como Angélica reitera en sus frases que “es ese gusto que se les ve a ellas [...] por lo que hacen, el amor por lo que hacen” (EBN, p.13), lo que la entusiasma e invita a querer ser como ellas. En contraste, también evoca a una profesora que no fue de su agrado, por la metodología que utilizaba en su clase “coger un cuaderno y tatata” (EBN, p.11) al punto de servirle también de referente y por ello menciona “yo no voy a ser como M” (EBN, p.11).



La práctica pedagógica, es quizá la etapa más importante de la formación inicial de los maestros, pues es allí donde se enfrentan con sus miedos y con grandes retos para su vida tanto personal como profesional, en particular para Angélica, llegar a esta etapa de la licenciatura representó “poner en práctica pues todo lo que sé, generar estrategias” (EBN, p.4) que le servirán en un futuro, además, su percepción inicial de la práctica era que se “iba a probar” (EBN, p.3), pues durante toda su carrera no tuvo contacto con estudiantes o acercamientos a un aula de clase.

En relación a lo que vivió en el centro de práctica, específicamente el contacto con la docente cooperadora, Angélica considera que ha sido un proceso difícil pues “no he llevado bien los tiempos de la maestra” y no ha “tenido como esa comunicación tan firme” con ella, lo que dificulta su proceso al interior del aula de clase (EBN, p.9). En este, su primer año de práctica, Angélica plantea que su rol en el aula ha consistido más en un “proceso de observación de la clase de Ciencias Naturales” (EBN, p.9, DC, p.1), es decir, de lo que hace la docente cooperadora.

Durante este proceso, Angélica relata en su diario que ponía su mirada en “cómo se desenvolvía mi maestra cooperadora, las dinámicas que utilizaba para llegarle a los estudiantes y cómo hacía el control de la disciplina” (DC, p.2), pues considera que de esta observación puede tomar elementos que pueda incorporar en su vida profesional. Esta observación le sirve para comprender las dinámicas del aula y reconoce su importancia pues se espera que un profesor tenga un “buen manejo de aula” (DC, p.9), lo cual también genera



inquietud en ella, en tanto “me intimida no poder despertar en ellos su atención a la hora de intervenir con alguna temática” (DC, p. 9).

Facultad de Educación

Luego del proceso de observación durante algunos días, Angélica por fin tiene un espacio de intervención en el aula, para ello, preparó su clase sobre método científico, la compartió con su maestra cooperadora, esta le brindó algunas sugerencias y al día siguiente, llegó el gran momento de debutar, frente a esto, en su diario de campo se puede leer:

Este fue mi primer día de intervención en el aula, me sentí un poco insegura porque no sabía cómo manejar los tiempos, estuvo algo complicado porque los estudiantes manejaban con la profesora otros tiempos a los cuales estaban acostumbrados y al ponerle límites estos no comprendían mucho, con este grupo, al estarlos como acosando tanto me sobró tiempo. En cuanto a la disciplina y el manejo de voz tengo que mejorar mucho. (DC, p. 16)

De esta primera intervención Angélica consigna en su diario ideas que dan cuenta de la reflexión que empieza a hacer de su actuar

es importante aprender a tener un buen manejo de aula [...], idear estrategias para que tengan una buena concentración en todo momento y no se dejen distraer por otros estudiantes, pienso que se les debe concientizar a los estudiantes que hay un tiempo para todo. (Diario de campo, p.18)

Así, se puede apreciar como la práctica empieza a mover ideas en su mirada del rol docente, en las acciones que debe realizar y sobre las cuales debe estar pendiente, por ejemplo, la relación entre las actividades y el tiempo, lo cual también modifica el funcionamiento del aula de clase.



En relación con la identidad profesional docente se puede decir que la participante tiene claro que la profesión docente es cambiante y por ello, menciona que “ser un maestro es una construcción continua, nunca vamos a decir ya hasta aquí llegué, aquí paré” (EBN, p.11), refiriéndose a que el maestro constantemente debe estar actualizándose para poder enseñar, pues “todo se reforma...se reformula y todo va cambiando. Es que sí, la vida es una cosa cambiante, nunca vamos a tener algo estático” (EBN, p.11).

Además, plantea que en la sociedad actual es importante que se “reconozca como esa figura de maestro” (EBN, p.12), pues siente que ese reconocimiento se ha ido perdiendo con el paso del tiempo y al maestro no se le ve de la misma manera como se le veía años atrás.

Además, menciona que es importante que se realicen prácticas docentes y sobre todo que el maestro en formación esté en contacto con el contexto puesto que esto le permite “en realidad saber si sí van a ser maestros o no va a ser un maestro frustrado” (EBN, p.12). En la entrevista, se evidencia, además, como durante su formación sufrió una crisis identitaria que la llevó a decir “si me voy a retirar, no quiero más” (EBN, p.14), debido a diferentes dificultades presentadas con algunas materias disciplinares que estaba viendo, además del miedo que le generaba entrar en contacto con los estudiantes.

También al indagar en la entrevista por la percepción que tiene Angélica de la profesión docente, se encuentra con que, para ella, ésta es “una muy bonita labor” (EBN, p.1), que requiere de “demasiada paciencia” (EBN, p.1). Además, plantea que ser docente es



Facultad de Educación

un reto muy grande y algo muy satisfactorio porque, es decir, en mí está formar un ser o por lo menos darle las bases para que él tome una postura. Entonces es algo muy

bonito. A mí me parece muy bonito. (EBN, p.2)

Considera, además, que aquel que ingresa a la docencia, le debe gustar lo que hace, pues esto influye en la motivación de los estudiantes y la cercanía que puede establecer con ellos “si uno no refleja en el estudiante el amor por la matemática o por la química, por la biología o por el español, pues el estudiante no va a tener como ese incentivo para aprender mejor” (EBN, p. 4).

Además, cree que otro factor importante que debe tener un profesor es tener el conocimiento de lo que va a enseñar, al cuestionar que no siempre los profesores asignados para el área tienen la formación que se requiere,

“un saber disciplinar que en realidad lo apliquemos donde realmente fuimos capacitados, porque muchas personas, muchos profesores que están dictando artística y son licenciados en ciencias naturales, entonces va a ser muy diferente la forma en que la persona dicte la artística a una Ciencias Naturales. (EBN, p. 4).

Finalmente, al preguntarle por cómo se veía ella como maestra y qué la definía, su respuesta fue más bien dubitativa, planteando: “¿qué, me define?, todavía eso... está como en proceso, no he tenido como una definición; hasta el momento que soy muy paciente” (EBN, p.15) algo que deja entrever que su identidad está en un proceso de reconstrucción y por ende, no puede definirse de una u otra manera, sino que destaca más un aspecto positivo que ha sacado a flote durante su práctica.



Facultad de Educación “Uno es fuerte, uno sigue” (Angélica)

La identidad profesional docente, tiene unos componentes que ayudan en su configuración, estos, están implícitos en la trayectoria de los sujetos y se manifiestan en las conversaciones hechas. Es así como Angélica, en la conversación se reconoce a sí misma como maestra, al decir: “juemadre voy a ser maestra” (EBN, p.14), mostrando un poco su sensación de caer en cuenta de la carrera que ha elegido.

De igual forma se puede decir que, tiene una *autoimagen* de sí positiva, cuando, por ejemplo, destaca que una de sus virtudes como maestra es que tiene “buena paciencia” (EBN, p.6) y también al plantear que en su práctica le “ha tocado ser paciente, desde mi sentir yo tengo que ser muy paciente” (EBN, p.1), virtud que para ella debe ser fundamental en un maestro. Además, resaltó mucho la capacidad de reconocerse a sí misma como maestra al contarle a los demás lo que está estudiando, esto lo reafirma al relatar que cuando le preguntan: “¿y que ésta estudiando? - Ahh estoy estudiando licenciatura, y luego digo: ¡voy a ser maestra!!” (EBN, p.14), lo cual dice en un tono muy anímico y convencida de lo que quiere ser, sintiéndose orgullosa de su formación.

Esta *autoimagen* tiene que ver también con el *reconocimiento social* que los demás tengan de la profesión, algo que es recurrente escuchar en la entrevista de Angélica, pues ella hace mucho énfasis en cómo la ven los demás y cómo esto influye en la visión de sí; pues considera que el rol del maestro en la sociedad actual “está muy devaluado” (EBN, p.5), ya que “el papel del profesor no es como el de ahora antes” (EBN, p.5) pues “priman otras cosas que al maestro” (EBN, p.5). Este reconocimiento, también depende en gran medida de lo que piense la familia o los seres más cercanos al maestro en formación, pues ellos inciden



Facultad de Educación

directamente en su forma de verse y sentirse como profesor al ser o no apoyados, situación que vivió la participante al contar como en su casa un familiar le dijo “yo no le veo cara a usted cara de profe” (EBN, p.6), lo que la desmotivó un poco pero también le dio impulso para continuar adelante con su formación. Recuerda además como cuando mencionaba que estaba estudiando una Licenciatura, las personas le decían: “¿profe?” (EBN, p.6), a lo que ella hacía frente afirmando que sí iba a ser maestra.

El reconocimiento también se da por los estudiantes y la comunidad educativa, que en este caso para el maestro en formación ocurre en la práctica pedagógica, desde que el practicante llega al aula, comienza a ser reconocido por los estudiantes, tal fue el caso de Angélica cuando llegó a su Centro de Práctica donde la docente cooperadora la presentó “como maestra en formación de la Universidad de Antioquia, la cual estaría con ellos este año y [...], lo cual causó una gran acogida” (DC, p.1), en el sentido de que los estudiantes la saludaron con agrado.

En el segundo semestre del 2017, Angélica estaba terminando su práctica pedagógica y siente que los estudiantes ya la miran como “una figura de autoridad, que me deben hacer caso, pues que no es una charla, que no es alguien externo” (EBN, p.16), lo que deriva también en ese reconocimiento que los otros hacen para que ella se sienta como maestra, lo cual forma parte de este componente de la identidad.

En su práctica, también ha vivido momentos que la hicieron cuestionarse como maestra, como cuando ingresó por primera vez al salón y le dio “pánico escénico que uno siente, pero ahí vamos, siempre dándome moral” (EBN, p.7); sabe que de ella misma depende superar esos miedos y lo reafirma aún más cuando dice “uno es fuerte, uno sigue” (EBN, p.1).



Frente a los *saberes profesionales*, menciona que la “biología es en realidad lo que más me llama la atención” (EBN, p.6), de ahí también que una de sus *expectativas a futuro*

con la profesión sea la de “hacer una, maestría, de seguir formándome, de entender que un maestro pues no es como lo que te decía ahorita no es una formación y ya” (EBN, p.14), además, hacer de sus alumnos “unos sujetos que sean reflexivos” (EBN, p.3) y “autónomos de sus conocimientos” (EBN, p.3).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 7
Biograma María

Biograma María	
Momento	Acontecimiento importante
Formación escolar	<i>Educación primaria, básica y media</i> - “A mí me tocaba hacer labor social en el colegio, entonces yo me fui para una guardería y empecé a socializar con los niños y me pareció muy bonito como que a uno le digan profe tal cosa, [...] entonces yo empiezo a sentir bueno por este lado me gusta” (EBN, p.1) - “Cuando yo era pequeña pues jugaba a ser la profe y como que a veces sin ser consciente uno está pensando en lo que va a ser” (EBN, p.1)
	<i>Maestro que marcó su trayectoria</i> -Profesora C del bachillerato, era quien le daba biología, la motivaba y les mostraba ese aspecto social de la Ciencia.
	<i>Percepción de la profesión docente</i> - “Una labor que me permitía transformar, que me permitía ayudar a la sociedad” (EBN, p.1). - “¡Ser profesor es tener poderes!” (EBN, p.16)
Formación Inicial	<i>Elección de la carrera profesional</i> -Primera opción - “Voy a ser lo que me haga feliz” (EBN, p.1)
	<i>Percepción de la formación disciplinar</i> - “creo que en cuanto a biología y físicas y cálculo he tenido una muy buena formación, siento que en la química me ha faltado un poco” (EBN, p.10) - “en cuanto a pedagogía sí, es muy buena la formación en pedagogía [...] Didáctica ojalá hubieran más... ojalá hubieran más, no didáctica la verdad me sirvió mucho porque es cuando realmente esos conocimientos disciplinares se pueden empezar a pensar en otra cosa y aterrizarlos” (EBN, p.11) - “Me preocupa el poco manejo conceptual que tengo de las ciencias, hay varios temas que no recuerdo” (DC, p.19)



	<p>Valora- ción</p> <p><i>Valoración de la práctica pedagógica</i></p>	<p>- “Yo pensaba que iba a ser más fácil (...) fue demasiado complicado”. (EBN, p.3)</p> <p>-La práctica es indispensable “yo no me he chocado porque es lo que quería y tengo vocación y se me está dando la cosa. Pienso que es indispensable en el sentido en el que uno coge estrategias, uno ya empieza a manejar lo que es calificación y control del aula y en el aula se ven muchas dinámicas q uno tiene que empezar a manejar” (EBN, p.7)</p> <p>- “El profesor no tiene todo el saber por el contrario igual que los estudiantes mantiene aprendiendo todos los días y tiene que estar repasando” (DC, p. 19)</p>
	<p><i>Concepción de Ciencia y enseñanza de la Ciencia</i></p>	
	<p><i>Momentos Incidentes críticos</i></p>	<p>-“Siempre me he visto como profesora y a veces cuando uno tiene esos choques en la práctica es donde uno dice: ¡Ay juepucha!, yo creo que yo me voy a ir por investigación” [...] “luego como que volvía al aula y pasaba algo significativo y yo decía: ¡Ah esto sí es lo mío, esto es muy sabroso!” (Entrevista, p.15)</p> <p>-“Este semestre pensé en irme más por investigación [...] pero yo creo que no me desligaría de la educación, me parece supremamente importante”(EBN, p.16)</p>
	<p><i>Maestros referentes</i></p>	<p>-Maestro cooperador JDR.</p>



Facultad de Educación



María, tiene 21 años, y para el momento de la entrevista (2017-1) se encontraba

en el 8° semestre de la licenciatura. Ingresó al pregrado en el año 2013 por

primera opción e inició su práctica pedagógica en la línea de formación de

maestros. Para dicho periodo, se encontraba en su segundo semestre de práctica,

la cual estaba realizando en una Institución Educativa del sector oficial del municipio de Medellín y en grados sexto.

Formación Inicial

“Uno en cuanto a la formación disciplinar y pedagógica está muy bien” (EBN, p. 14)

Al indagar por la formación inicial recibida durante la licenciatura, María menciona que “en cuanto a la formación disciplinar y pedagógica está muy bien” (EBN, p.14), pues argumenta que

en cuanto a biología y físicas y cálculo he tenido una muy buena formación, siento que en la química me ha faltado un poco, pero no porque no estén las materias suficientes sino porque siento que no he tenido los mejores maestros en esas áreas. (EBN, p.10)

En el testimonio se evidencia el reconocimiento de los cursos de algunas disciplinas que ella valora, cuestionando a la vez, a otros actores de su formación inicial, es decir, los profesores de estos cursos.

De igual forma María realiza una crítica en los contenidos que considera hacen falta en la formación porque ella los necesitó en su práctica, cuando plantea que “hay cosas que uno no ve como anatomía o astronomía” (EBN, p.5) que son temas que se abordan en el aula



de clase en la mayoría de los grados en la educación básica, pero que no se trabajan en la

Facultad de Educación Licenciatura.

Frente a esto, María se cuestiona lo siguiente: “¿por qué si estamos en una facultad de educación, uno llega a una biológica, a una química, y es copie y ejercicios y tal cosa?” (EBN, p.14), indicando su descontento con la metodología que se utiliza en algunos cursos en la Universidad, y que estas materias disciplinares deberían abordarse más desde lo práctico y la forma en que el maestro en formación puede llevar los temas vistos al aula de clase, a lo que plantea

por eso yo creo que es más complicada la transposición didáctica porque yo veo todas esas químicas y todo se me queda en clase, pero luego (al referirse cuando debe preparar una clase) ¡ah no mija! vaya estudie química y uno como ¿que qué?. (EBN, p.14)

Asimismo, y frente a esta situación propone que, en la Facultad de Educación, especialmente en la Licenciatura “deberían repensarse eso de cómo se están dando las disciplinares en la licenciatura, sabiendo que estamos formando maestros, no estamos formando químicos, físicos, ingenieros, estamos formando es maestros” (EBN, p.14), pues a su modo de ver son clases que se concentran mucho en los contenidos y no en la forma en cómo se pueden llevar esos contenidos o conceptos al aula de clase.

En lo concerniente al componente pedagógico, destaca que “es muy buena la formación en pedagogía” (EBN, p.11), de ello resalta que en dichos cursos “la reflexión sí ha sido mucho alrededor de la formación docente, de que vamos a ser profesores” (EBN, p.14), es decir, fomentan en ellos, esa identidad por la profesión y la importancia de que se reconozcan como tal desde la formación inicial.



En cuanto al componente didáctico, hace gran énfasis a este cuando dice:
Facultad de Educación
Didáctica... Juan María hubieran más, [...] la verdad me sirvió mucho porque es cuando

realmente esos conocimientos disciplinares se pueden empezar a pensar y aterrizarlos” (EBN, p.11), pues considera que cuando vio estos cursos pudo comprender la forma en qué podía llevar los conocimientos adquiridos en el componente disciplinar al aula de clase de una forma amena, utilizando diferentes estrategias, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes.

De forma general, considera que la licenciatura tiene “una buena estructura curricular, de pronto más prácticas como te decía al principio y ya lo otro es como más interno” (EBN, p.11), además, plantea que le “parece fundamental, obviamente lo disciplinar, [...] porque de alguna manera cuando yo fui a dar ese tema lo tenía en mi cuaderno entonces lo miré y fui y busqué por otro lado” (EBN, p.12), destacando que algunos de los temas vistos en la Universidad, fueron consignados en su cuaderno, el cual posteriormente se convierte en una fuente importante para realizar sus planeaciones.

En relación con mejoras que debería realizar la licenciatura María plantea que ella agregaría más didácticas pues en este componente “le dan las bases a uno para llegar a la práctica” (EBN, p.14), de lo disciplinar, argumenta no modificaría nada porque “tiene uno más fuerte eso disciplinar” (EBN, p.14). Reflexiona también que mientras veía las materias del componente pedagógico “no les veía como aplicación, yo era como hay esto para que me lo dan, eso para que, pues yo como que no le encontraba ese sentido” (EBN, p.15), porque a su forma de ver “hay unas pedagógicas que uno ve y uno dice que se van también a lo que se van algunas biológicas, enseñan la teoría y ya” (EBN, p.15).

Finalmente, y a raíz de su práctica pedagógica, María concluye dos cosas importantes, la primera es la preocupación que refleja en su diario de campo frente al “poco manejo conceptual que tengo de las ciencias, hay varios temas que no recuerdo” (DC, p. 19), lo que



la lleva a reflexionar lo siguiente: “el profesor no tiene el saber, por el contrario, igual que los estudiantes mantiene aprendiendo todos los días y tiene que estar repasando” (DC, p.19).

Facultad de Educación

La segunda, está relacionada con una problemática que le tocó afrontar en su práctica y “es el hecho de enseñar a chicos con necesidades educativas especiales” (DC, p. 25) pues indica que en “su carrera no es el fuerte formar para responder a eso” (DC, p. 42), esta situación la preocupa pues sí bien ella “sabe que ellos tienen capacidades y pueden aprender, pero al no saber reconocerlas y cómo trabajar frente a ellas, se estanca, y por ende, le vulnera los derechos al estudiante” (DC, p. 25).

Práctica Pedagógica

“Yo pensé que iba a ser más fácil y fue demasiado complicado” (EBN, p. 3)

La práctica pedagógica, en palabras de María “es indispensable, incluso una de las cosas que yo cuestiono de la licenciatura es las prácticas tempranas” (EBN, p.7) pues para ella en la práctica “uno coge estrategias, uno ya empieza a manejar lo que es calificación y control del aula y en el aula se ven muchas dinámicas que uno tiene que empezar a manejar, yo pienso todo no es lo disciplinar” (EBN, p.7).

Sus expectativas antes de realizar la práctica pedagógica se basaban en que observaría a otros profesores y tomaría desde ahí, elementos para sí misma,

que iba como a establecer muchas cosas en mí de las que tiene mi profesor cooperador y uno se da cuenta que uno como cuando vive esas experiencias no solo va agarrando lo de él, sino que uno dice: tomo distancia y voy como generando mis propias prácticas, mis propias maneras, mis propias habilidades, entonces uno como que va



viendo que tiene ciertas valencias en unas cosas y en otras no, pues no estoy sobrada, pero me defiendo. (EBN, p.13)

También considera que la práctica le permitió “realimentar lo disciplinar, porque uno realmente aprende muchas cosas de lo que vio en la universidad cuando le toca enseñar” (EBN, p.7), además, aprende sobre

el manejo del aula y la gestión [...], pero realmente como cada contexto es diferente y cada dinámica es diferente, cuando uno se enfrenta a eso es que uno se da cuenta cómo puede trabajar, que estrategias agarrar de ahí. (EBN, p.7)

Así pues, la práctica no solo le permitió realimentar lo disciplinar sino también aprender estrategias relacionadas con temas de gestión en el aula, es decir manejo de grupo y control de disciplina, entre otros.

En este sentido, cabe resaltar que cuando María llegó por primera vez a su centro de práctica, sintió “miedo por ¿cómo me van a ver los estudiantes, como la practicante, como la profesora?” (EBN, p. 11), los cuales hacen referencia al lugar que ocupa en ese espacio como maestra en formación, en el cual está entrando como una extraña y requiere convertirse en un referente como su docente cooperadora. Además, llegaron a su mente preguntas como: “¿cómo llego?, ¿cómo me presento?, ¿Será que como les digo?, ¿qué cara voy a poner?, ¿cómo me voy a comportar?, ¿Llego exigente? O ¿llego relajada?” (EBN, p.11), miedos que son normales al enfrentarse por vez primera con un salón de clases y que tienen que ver con su presencia como sujeto que va a establecer relaciones de poder y autoridad, relaciones afectivas y también, como parte de la construcción de su propio estilo como profesora. Finalmente, también expresa un temor que todo profesor puede sentir, “miedo a que uno no lo corchen, el miedo a las preguntas” (EBN, p.4), al sentirse como un sujeto en falta y que



tal vez, al exhibirse esta debilidad en un grupo de estudiantes, esto pueda representar una duda de sus capacidades como profesora.

Facultad de Educación

María menciona que, al inicio de la práctica, sus funciones eran más de “observación, calificación y colaboraba en las actividades” (EBN, p.11), luego de dos semanas, el Docente cooperador le pidió que planeara la clase y la ejecutara, de esta clase, María concluye que le “preocupa un poco el manejo conceptual que tiene de las ciencias, pues hay varios temas que no recuerdo y aunque leí algo previo a esta clase, tenía algunas confusiones” (DC, p. 19)

A partir de ahí ya las otras clases “yo llego llamo a lista, doy mi clase, califico las actividades, yo soy la que evalúo” (EBN, p.12), haciendo referencia a esa responsabilidad de dar una clase. Algo que destaca mucho de su docente cooperador, es esa confianza que le da para ejecutar las clases, pero, además, rescata que la ha ayudado mucho dándole consejos y corrigiéndole algunos aspectos cuando aborda la clase. Al leer su diario de campo, se evidencia como a medida que el docente cooperador le brindaba confianza sus miedos iban disminuyendo y ella misma lo reconoce cuando escribe “veo que he evolucionado y mi miedo ha disminuido” (DC, p. 51).

De forma general al referirse a la práctica, ella “pensaba que iba a ser más fácil” (EBN, p. 3), pero allí comprendió que la práctica le permite “esa manera de ser, de hacer, de calificar y todo eso” (EBN, p.13). También tuvo un choque en su práctica y es el relacionado con la motivación de sus estudiantes a lo que escribe en su diario de campo:

el choque más grande fue evidenciar que la motivación no lo es todo, pues uno piensa que si llega, motiva a los chicos, los escucha, se entrega al proceso, todos de repente van a sentir amor por la ciencia, pero no!. (DC, p. 8).



Identidad Profesional Docente

“Una labor que me permitía transformar, que me permitía ayudar a la sociedad”

(EBN, p.1)

Sí bien el tema de la identidad profesional docente no estaba explícito en la entrevista, éste fue surgiendo de forma implícita en las respuestas de María, pues es una maestra en formación que se identifica mucho con su profesión y siente gran pasión por la misma, pues su deseo desde pequeña fue ser maestra, algo que se ve reflejado cuando menciona “yo creo que lo que me ha generado ser maestra, era lo que yo pensaba cuando empecé la licenciatura, poder transformar, poder transmitir, poder sentir que alguien estaba recibiendo algo de mí, que eso le está aportando” (EBN, p.2), lo que deja entrever además, la mirada social y transformadora que tiene de su profesión, algo que ratifica al decir:

saber que está generando todas esas perspectivas críticas, de reflexión, de que ellos se piensen, de que vean la realidad como es (al referirse a sus estudiantes), yo creo que es lo que a mí más me ha generado la educación. (EBN, p.3)

Argumenta, además, que hasta el momento de su carrera “no me he chocado porque es lo que quería y tengo vocación” (EBN, p.7), pues “siempre me he visto como profesora” (EBN, p.15).

Al preguntarle a María sobre la percepción que tenía sobre la profesión docente durante su vida escolar, ésta responde que es “una labor que me permitía transformar, que me permitía ayudar a la sociedad” (EBN, p. 1), además pensaba y aún mantiene el pensamiento que por medio de su profesión puede “ayudar a otras personas, a mis colegas y



a todos los que interactúan pues en esa escuela a no sé a transformarse a sí mismos, la

Facultad de Educación

De su profesión, considera que “ese sentir transformador que tiene enseñar es muy potente” (EBN, p.2) y por ende “un profesor debe ser super completo” (EBN, p.7), pues según ella, “debe saber lo que va a enseñar” (EBN, p.7) pero, además,

el profesor debe saber demasiadas cosas, debe saber planear una clase, debe saber cómo buscar información, como hacer esa transposición didáctica, debe saber cómo convertir ese conocimiento en unos saberes escolares, que los chicos puedan aprender y apropiarse, debe saber cómo manejar un aula, tener saberes curriculares, saber de leyes, que dice el MEN, debe saber demasiadas cosas y es esencial que esté enterado sobre todo lo cultural. (E, p.7).

Componentes de la Identidad

“Ser profesor es tener poderes” (EBN, p.16)

En su discurso, María menciona algunos componentes que han ayudado en la construcción de su identidad profesional docente y que le han ayudado a tener una imagen de sí misma, tal es cuando menciona cómo fue la reacción de algunos familiares cuando ella decidió ser maestra:

cuando uno se piensa en ser maestro, son muchas las cosas que a uno le empiezan a decir: la familia, los amigos, que estudie administración de empresas para que le ayude a su mamá, el caso (se señala así misma), pero yo me sentía movilizada por esto. (EBN, p.1)



Ella cuestiona que muchas personas no reconocen o no valoran la profesión docente como debería ser y ven mayores posibilidades de ingreso en otro tipo de profesiones.

Facultad de Educación

Frente a esto también cuenta como en su familia ha sentido este rechazo hacia la profesión

cuando empiezan los familiares de uno ¡Ay María! Vea están en paro y usted disque que quiere ser profesora, además (como yo soy muy enferma), disque vea a esos profesores no les dan salud y usted bien enferma, usted se va a morir y uno es como: ¡Pero tío! (EBN, p.16)

pero resalta, además, que ha contado con el apoyo de su abuela

pero a veces como lo que le dice a uno la gente lo desanima, por el mismo imaginario que hay del maestro en la sociedad, de: ¡ay! es que usted se va es a jugar con los niños o vacaciones o qué relajo, y uno es ¡Sí claro! Venga ayúdeme a calificar, a planear a dar una clase, venga entonces vamos a gestionar esta aula de 40 estudiantes, venga tenga en cuenta como aprende cada uno (teorías del meta aprendizaje) y uno es como qué ¿enserio? (EBN, p.16)

situación que la molesta, pues considera que el papel del profesor en la sociedad actual está muy devaluado y debe repensarse.

Pues en palabras de ella, “la sociedad y los estudiantes, le exigen mucho al profesor” (EBN, p.8) y desde el “gobierno al maestro se le ve como un técnico, se le impone unos saberes que él tiene que ir al aula y tiene que reproducirlos” (EBN, p.9), en este sentido,

al profesor se le ve como un reproductor, no se le ve como un mediador, como un dinamizador, como alguien que también es capaz de crear unos hábitos y unas habilidades desde la propia aula, que es capaz de dinamizar todo lo que viene de afuera, el contexto, todo lo que tienen los estudiantes, no, entonces yo creo que hay



un gran problema con eso y que a nosotros no nos ven como profesionales sino como técnicos (EBN, p.10).

Ante dicha situación, reflexiona “ojalá nos diéramos cuenta de que es el profesor el que realmente lleva ese proceso y los profesores formando a sus estudiantes, formando ese futuro es que se puede cambiar la sociedad, transformar hacia cosas mejores” (EBN, p.10). De forma general, le “parece que en Colombia hay un gran problema en cuanto al reconocimiento del profesor y no nos hemos dado cuenta de la importancia de esa educación y de ese profesor en el aula” (EBN, p.10), pero, además, lanza una crítica a sus colegas, pues a su modo de ver

falta también mucho concientizar a esos maestros de que ellos son unos profesionales y que ellos tienen unos derechos y que ellos son los que dinamizan en el aula, los que tienen esas capacidades de enseñar, de transmitir, de dinamizar (EBN, p.10) pues piensa que “nosotros tampoco nos estamos percibiendo como profesionales” (EBN, p.10), al referirse a los mismos maestros.

Ya hablando más desde ese *reconocimiento* que ha tenido en la práctica pedagógica, María menciona que “si ha habido ese reconocimiento” (EBN, p.6) por parte de sus estudiantes pues constantemente la reconocen y le llaman “profe” (EBN, p.5). Argumenta, que esto se ha logrado porque

el profesor sí me ha dado ese lugar de maestra dentro del aula, él me deja dar la clase, hacer anotaciones, me dice recoja cuadernos y califique lo que hizo como que sí me ha dejado el grupo para ver cómo me va. (EBN, p.6)

María también menciona que cuando llegó a realizar su práctica pedagógica, vivió situaciones que la llevaron a adoptar actitudes positivas para afrontar lo que estaba viviendo, tal es el caso cuando comenta



que al llegar a enfrentar esa realidad eso se convierten en retos y eso hace como más sabroso el asunto, como ¡bueno son retos, pero vamos a hacerlos! Son cosas que a

uno se le van presentando, son las dinámicas del aula y vamos a trabajar con eso a ver cómo nos va. (EBN, p.3)

es decir, que estas dificultades María las veía como oportunidades o retos para mejorar y aprender, algo que Bolívar (2006) denomina *actitud frente al cambio*.

Algunos de esos retos fueron “la disciplina y la cuestión del aula yo creo que es uno de los más complicados al principio” (EBN, p.3), pero

sin embargo, como que pude lidiar un poquito con la cosa, pero esa parte disciplinar creo que es muy complicada porque a uno le toca volver a estudiar todo lo que vio; entonces cada que vas a planear estudias y sigues con la clase porque usted ya ha estudiado, pero estudie mucho. (EBN, p.4)

Otra *actitud frente al cambio* evidenciada en la participante es “que al principio de la práctica yo empecé también acompañando tecnología” (EBN, p.4) área disciplinar para la cual no estaba formada y no tenía conocimiento alguno, ante esta situación argumenta:

enfrentarse a una materia nueva que tu no manejas y tener que aprender cosas para eso es mucho más difícil, porque para ciencias uno vuelve a los cuadernos de la universidad, retoma, busca libros y uno tiene un entendimiento, mientras que para otra materia uno se queda como umm ahora por donde empiezo, por donde abordo (EBN, p.4)

preocupación que se acrecentó cuando le dijeron que una de sus funciones en esta área era “ayudar a planear, ayudarle al profesor en las actividades” (EBN, p.4), de todas maneras frente a esta situación María aceptó las condiciones que le propusieron y avanzó en las tareas propuestas.



Respecto a la *autoimagen* que tiene de sí como maestra, María considera que “es indispensable saber cuál es mi rol y hasta donde puedo llegar” (EBN, p.9), pues plantea que

“ya metida en el rol como toda una profesional” (EBN, p.12) no quiere “llegar a ser como la profesora cuchilla sino que también bueno, que procesos lleva, (decirles a los estudiantes) ¿qué pasó ? , veni contame” (EBN, p.13), pues para ella, ser “profesor es mucho más que pararse a exponer” (EBN, p.15), para ella, “¡ser profesora es tener poderes!” (EBN, p.16).

Así mismo, y en relación con sus *expectativas a futuro* con la profesión, se ve como “una profesora que tiene en cuenta esa llamada sociología de las ciencias que las ciencias no se me quede en lo disciplinar sino una profesora que ve la ciencia mucho más allá de lo que normalmente es vista” (EBN, p.17) pues para la participante es fundamental “enseñarle a mis estudiantes que la ciencia va más allá y que está en nuestro contexto en todo lo que tenemos alrededor” (EBN, p.17). Se visualiza además en el aula de clase como en

un espacio de discusión, de reflexión, de todos acá estamos aprendiendo, de yo soy la profe y obviamente hay ciertos conocimientos que yo tengo, pero también lo que ellos puedan aportar, esos saberes que ellos traen de su casa, cómo ellos se imaginan que funcionan las cosas y poder poner a conversar esas dos cosas. (E, p.9)

Dentro de sus pensamientos también está el deseo de “poder cambiar esos imaginarios de que la escuela es disciplinamiento y tal cosa; más motivación, yo creo que de pronto uno dándole también la voz al estudiante, teniéndolo en cuenta eso podría mediar un poco” (EBN, p.9), en pocas palabras, María considera: “yo sería la profesora que cambiaría como esa estructura que hay” (EBN, p.9).

Finalmente, al respecto plantea que su anhelo como maestra es “estar siempre como formándome, como que fomentándome” (EBN, p.17), pues considera que “esa obligación de uno estar transformándose, formándose, colocándose nuevos retos y consiguiéndolos yo creo

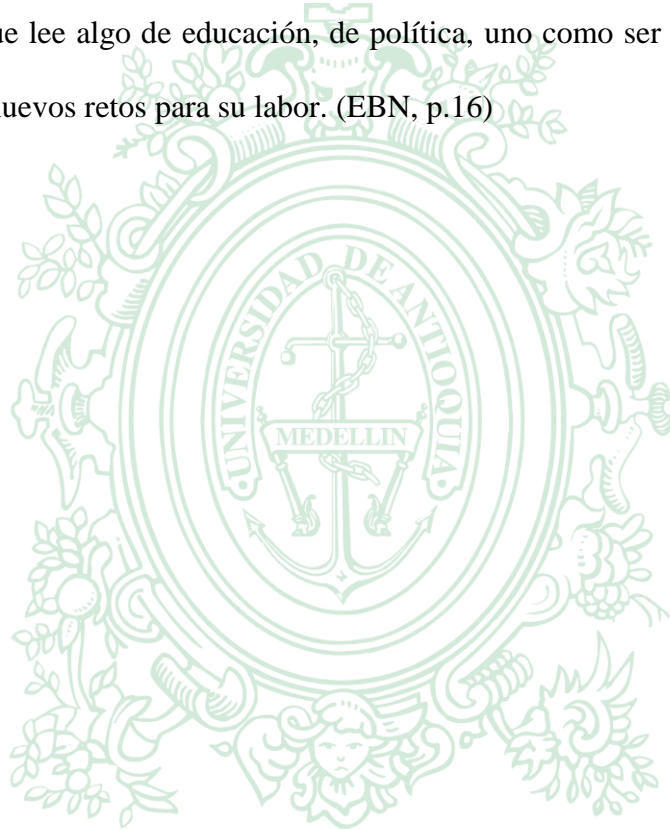


Facultad de Educación

que eso permite una transformación, cuando uno llega a un lugar entra siendo una persona y cuando sale es otra persona diferente” (EBN, p.17). También plantea que no hay un momento

en que se cumplan todas las metas

sino que uno como que cada vez que va al aula, cada vez que ve una nueva materia o cada vez que lee algo de educación, de política, uno como ser humano como se va fijando en nuevos retos para su labor. (EBN, p.16)



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla 8
Biograma Nathy

Biograma Nathy		
Momento		Acontecimiento importante
Formación escolar	<i>Educación primaria, básica y media</i>	-“[...] en la práctica nos tocó ir a una guardería a hacer la práctica, y a mí me pareció chévere pues como ser profe, aunque era pues muy difícil y era en otras condiciones” (EBN, p.5).
	<i>Maestro que marcó su trayectoria</i>	-“[...] Me encantaba la profe de biología y yo creo que eso fue lo que me llevó a estudiar esto [...] realmente lo hice porque mi profe de biología me parecía que era muy chévere y yo decía: ¡Ay no la biología me gusta!, y yo soy muy buena para esto y voy a estudiar” (EBN, p.2).
	<i>Percepción de la profesión docente</i>	-“Tener una responsabilidad muy grande” (EBN, p.1). -“Me parece realmente una labor muy difícil” (EBN, p.3)
Formación Inicial	<i>Elección de la carrera profesional</i>	-“Inicialmente yo en la universidad me presenté fue a odontología” (EBN, p.2).
	<i>Percepción de la formación disciplinar</i>	-“Yo pienso que lo poquito que aprendí en la universidad porque realmente pienso que no fue tanto, [...], estando en la escuela puedo volver a recordarlo y poder aplicarlo, y yo creo que así voy aprender más” (EBN, p.6). -“La licenciatura de nosotros es súper completa, tiene todo, y uno la pone a comparar con otras licenciaturas...pero sí le hace mucha falta las prácticas tempranas” (EBN, p.9).

	<p>Valoración</p>	<p>-“A uno si le falta de pronto otro poquito de cursos como, no sé qué tengan que ver [...] con las artes, el juego” (EBN, p.11).</p>
	<p><i>Valoración de la práctica pedagógica</i></p>	<p>-“[...] Dos poquitos semestres de práctica” (EBN, p.4). -“solamente tuve un semestre de práctica” (EBN, p.6). -“[...] estos dos semestres de práctica realmente son muy pocos para lo que uno tiene que aprender” (EBN, p.4). -“Pensé que iba a ser en un colegio público y realmente fue en un colegio privado entonces yo no sé si el contexto cambie, porque de pronto yo esperaba algo más caótico” (EBN, p.1). -“[...] la práctica lo que hicimos de cierto modo fue aplicar la investigación realmente tuvimos la oportunidad de, él nos dio la oportunidad de planear por ahí tres clases, pero realmente simplemente nos dio el tema” (EBN, p.3). -“[...] (sobre el docente cooperador) fue más como observarlo aprender de él de lo que él hacía” (EBN, p.4). -“[...] uno realmente en la práctica se da cuenta sí uno quiere ser profesor o no” (EBN, p.9).</p>
	<p><i>Concepción de Ciencia y enseñanza de la Ciencia</i></p>	<p>-“Uno se puede pegar de la Ciencia de lo que tiene del contexto, de lo que hay alrededor y a partir de ahí como enseñarla, no dejar como conceptos sueltos ahí simplemente por enseñar que es la célula, qué es un ser vivo, sin llegar como más allá” (EBN, p.9)</p>
	<p><i>Momentos Incidentes críticos</i></p>	<p>-“Tuvimos de pronto fue miedo, angustia de saber a qué nos íbamos a enfrentar” (EBN p.4). -“[...] y yo decía no yo no quiero esto, y aparte de eso, como tampoco me había enfrentado a que era ser profesora, entonces como que en ese momento yo pensé que iba a desistir, y yo dije no, yo si soy capaz, pero yo decía yo sí quiero ser profesora, pero será más fácil estudiar pedagogía infantil, que no tener que estudiar matemáticas y químicas y yo ¡ay no! Voy a ver si me cambio, y me cambio para infantil, pero entonces ya cuando pude superar eso fue que yo dije sí” (EBN, p.10)</p>



	<i>Maestros Referentes</i>	-Maestro cooperador.
--	--------------------------------	----------------------



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Nathy tiene 28 años, y en el semestre 2017-2, cuando se realizó la entrevista biográfico- narrativa, se encontraba en el 10° semestre de la

licenciatura y en su tercer semestre de práctica (llamado, Trabajo de grado).

Ingresó al pregrado en el año 2008 por segunda opción e inició su práctica

pedagógica en la línea de salud pública. Su práctica, la realizó en una Institución Educativa del sector privado del municipio de Medellín y su intervención fue en un grupo de niños y niñas del grado quinto.

Formación Inicial

“Ese conocimiento es de la mano con, o sea con lo pedagógico, con las ganas de ser profesor” (EBN, p.6)

Al preguntarle a Nathy, sobre la formación recibida hasta el momento en el pregrado, menciona que “la licenciatura de nosotros es súper completa, o sea tiene todo, y uno se pone a comparar con otras licenciaturas... pero si le hace mucha falta las prácticas tempranas” (EBN, p.9). Además, argumenta que los cursos vistos eran más desde lo disciplinar que desde el cómo se lleva al aula ese saber, al respecto argumenta que “ese conocimiento es de la mano con, o sea con lo pedagógico, con las ganas de ser profesor” (EBN, p.6), dando cuenta de la integración de saberes que considera necesarios para ejercer la profesión.

En los cursos disciplinares que vio en la Licenciatura, cuestiona la actitud de algunos de los profesores que tuvo,

eran muy poquitos los profesores- que de cierto modo es – ustedes van a ser profesores, entonces enfrentense a esto, vean como lo van a enseñar- [...] fueron contaditos los profes, yo diría que dos o tres profesores que eran los que (mostraban), que eran más



como de esa metodología, porque de resto fue simplemente el contenido y haga
parciales. (EBN, p.10)

Nathy en una de sus expresiones señala que en la universidad no aprendió “tanto”, al referirse a que el conocimiento necesario para ser maestra se va “aprendiendo como en el camino”, y precisamente considera que “[...] estando en la escuela puedo volver a recordarlo y poder aplicarlo, y yo creo que así voy a aprender más” (EBN, p.6). En este testimonio se vislumbra que la participante asocia que el ser maestro se aprende mientras se ejerce la docencia, al tener que estar en continuo contacto con los grupos y exigirse el tener que estudiar para “aplicarlo”.

Práctica Pedagógica

“Realmente yo esperaba de pronto algo más caótico” (EBN, p.1)

Frente a la práctica pedagógica que realizó Nathy, cabe resaltar que fue una práctica diferente a las que comúnmente se realizan en la licenciatura, pues ella, se encontraba en una línea de investigación relacionada con Salud Pública asociada a un macroproyecto que dirigía su asesora de práctica. En relación a lo que vivió en su práctica, Nathy plantea “lo que me esperaba de la práctica pedagógica mía era no sé algo más complicado, [...] con más cosas, pero como el contexto donde nos tocó fue diferente, entonces yo creo que de cierto modo cambió como esa mirada” (EBN, p.1).

En cierta forma, esta diferencia entre lo que pensaba y lo que realizó se dio porque pensé que “la práctica pedagógica mía iba a ser en un colegio público y realmente fue en un colegio privado entonces yo no sé si el contexto cambie” (EBN, p.1), haciendo alusión a que las condiciones en instituciones públicas y privadas son diferentes. Entonces “realmente yo



Facultad de Educación

esperaba de pronto algo más caótico” (EBN, p.1) y al llegar al centro de práctica encontró que “es un colegio pequeño, solamente dentro de las aulas de clase, trabajamos con trece niños y todos eran ¡muy juiciosos!” (EBN, p.1), reafirmando que es diferente trabajar en el ámbito privado.

Al indagar por la elección de este centro de práctica, Nathy menciona que este fue elegido por su asesora,

estábamos buscando una institución educativa cercana al parque de la vida porque nosotros estamos trabajando con un proyecto de una corporación, entonces va muy ligado al Parque de la Vida y ese centro educativo queda ahí entonces por eso [...] los profes de pues de práctica lo escogieron (EBN, p.7)

Argumenta que la llegada al centro de práctica “fue difícil” (EBN, p.8) especialmente por las expectativas que tenía el Docente Cooperador, al saber que ella y su compañera de práctica eran del área de ciencias, y por ello, el primer día que llegaron a la Institución, “el profe cooperador nos decía - ¡ay qué bueno!, ¡ay sí! para que le enseñen a usar la ceda a los niños, a cepillarse los dientes, a que se bañen-” (EBN, p.8). Sin embargo, la propuesta de trabajo desde la salud pública en la perspectiva de Héctor Abad era diferente,

pero... nosotros no sabíamos cómo explicarle al profe – profe realmente la salud pública vista desde esa manera no es lo que nosotros queremos enseñarle a los niños- entonces el profe como que no lograba, -pero ¡si estas son de ciencias! entonces por qué no enseñan eso, o prevenir la gripa o prevenir no sé (EBN, p.8).

Entonces Nathy reitera que fue “difícil”, no obstante, con el tiempo y las actividades propuestas fue aportando en la comprensión de lo que quería hacer y en el establecimiento de unas condiciones diferentes en su práctica,



Facultad de Educación

entonces fue en ese sentido difícil, pero entonces en la medida del tiempo que fuimos aplicando los talleres que tenía que ver, por ejemplo, con buscar la calidad de vida de los niños, con la participación de ellos, con la convivencia, con el ambiente pero visto pues no desde solamente lo natural porque logramos como mostrarle al profe y a los niños que realmente no veníamos a eso a pesar de ser profes de ciencias. Porque, o sea lo que queremos es que, nosotros vamos a ser pues profes de ciencias, pero queremos darle como una mirada más ética a la salud pública. (EBN, p.8)

Al contrario del resto de participantes, en las intervenciones que hacía Nathy en el aula de clase ésta se enfocaba más en abordar su trabajo de investigación, así lo afirma ella cuando dice: “nosotros en la práctica lo que hicimos de cierto modo fue aplicar la investigación realmente” (EBN, p.3), comenta, además, que en algunas oportunidades el maestro cooperador le dio la posibilidad de dar algunas clases de ciencias naturales “él nos dio la oportunidad de planear por ahí tras clases, pero simplemente nos dio el tema” (EBN, p.3), frente a esta experiencia vivida, comenta que la primer vez que dio una clase a su grupo, recuerda que varios pensamientos le invadieron su mente y eso se refleja cuando se refiere a lo siguiente:

le da a uno de todo porque ese tema de presentarse, y ahí mismo lea el cuento, explique el cuento, entonces eso implica hablar duro, que me entiendan, que no me tiemble mucho la voz cuando estoy leyendo porque los niños lo van a sentir. (EBN, p.7).

En relación con su paso por la práctica pedagógica, piensa que “estos dos semestres de práctica realmente son muy pocos para lo que uno tiene que aprender” (EBN, p.4), porque, además, “esos poquitos semestres de práctica no ayudan mucho como pues a enfrentarse,



Facultad de Educación

pues a un grupo ya cuando uno sale de la carrera” (EBN, p.9), refiriéndose a uno de los mayores problemas que tienen los profesores principiantes, la gestión de aula.

Desde esta experiencia en el centro de práctica, Nathy reflexiona y plantea “me hubiera gustado enfrentarme como a un colegio público porque yo he escuchado hablar a compañeros de que es difícil, de que se desesperan, de que no es nada fácil” (EBN, p.1), y es llamativa esta expresión pues en lugar de querer buscar algo fácil, ella quiere asumir más retos.

Identidad Profesional Docente

“Ser profesor me parece muy chévere” (EBN, p. 10)

En relación con la identidad profesional docente, Nathy plantea que la práctica fue de gran ayuda para reafirmar su gusto por la profesión docente, sí bien la profesión le “parece realmente una labor muy difícil” (EBN, p.3), y manifiesta con convencimiento que ella está “súper feliz como con esta carrera y cuando me enfrenté pues a lo que es ser profesor me pareció muy chévere, como que no me arrepiento” (EBN, p.10).

Componentes de la Identidad

“Quiero ser una profe joven, no quiero ser la viejita cansona” (EBN, p.13)

Durante su paso por la licenciatura, implícitamente, Nathy ha venido construyendo su identidad profesional docente, y en ella han intervenido algunos de los componentes que menciona Bolívar (2006), entre ellos, la *autoimagen* o la percepción que tiene de sí como maestra, la cual deja entrever en el diálogo a medida que se avanza en la entrevista cuando



argumenta que para ella, ser maestra es “tener una responsabilidad muy grande” (EBN, p.1),

Facultad de Educación

pues desde lo vivido en su práctica pudo sentirlo así.

Además, plantea una imagen de sí tanto en el ahora como para el futuro cuando dice “no quiero ser una profesora de ciencias que dicta un contenido y hace evaluaciones, sino que verlo desde otra manera” (EBN, p.12). En este mismo sentido, habla de ese *reconocimiento* que ha tenido el profesor dentro de la sociedad actual y considera que actualmente “la labor docente está muy, no sé, muy descalificada, falta reconocimiento porque [...] todos necesitamos como un profesor, y esa labor esta tristemente pues no es reconocida como lo que es” (EBN, p.5), indica además que desde sus vivencias ha observado que

cualquier persona de cualquier profesión puede ser profesor, y realmente pues yo pienso que uno se ha matado tantos años en la carrera pues con esa intención de ir a la escuela, y seguramente las otras personas lo hacen más como por acomodarse, un escampadero, entonces eso de cierto modo hace que la profesión se vaya descalificando. (EBN, p.5).

También recuerda como fue ese *reconocimiento* por parte de la comunidad educativa en el centro de práctica y plantea que “parte de los profesores, nos reconocieron como profes y de una nos incluyeron pues como en esa labor diaria de ellos” (EBN, p.7), para ella, esto fue gratificante y menciona “allá si me reconocieron como profesora porque o sea, no fue como una labor de practicante -vea haga los favores- ¡no!, realmente si me reconocieron como profesora” (EBN, p.7). A ello, se sumó el *reconocimiento* que tuvo por parte de su familia, especialmente de su madre cuando se enteró que era maestra, pues hasta antes de hacer la práctica su madre no comprendía que era lo que estaba estudiando, al respecto Nathy



menciona que su madre estaba "súper orgullosa -¡hay mi hija es profesora!, si quiere mi hija

Facultad de Educación

le explica... -ya super, ya está como más identificada pues como con la labor" (EBN, p.5).

En su *futuro*, Nathy quiere ser una maestra que

a pesar de que pasen los años quiero ser una profe joven, no quiero ser la viejita cansona, quiero ser una profe joven [...] me gustaría como ser así, como innovadora, como crear nuevos espacios para que los niños se motiven pues como a partir de la ciencia. (E, p.13)

Finalmente, destaca que su *expectativa en un futuro* es presentarse

al concurso, pasarlo en el área rural e irme, yo quiero eso, pasar e irme a donde me manden con mi hijo y ser la profe no sé de una parte rural, porque me parece que es un papel muy importante, más que profesor es un trabajo con la comunidad, entonces yo creo que ese es mi sueño, ojalá se me cumpla (risas). (EBN, p.13).

Tabla 9
Biograma Yeraldin

Biograma Yeraldin		
Momento	Acontecimiento importante	
Formación escolar	<i>Educación primaria, básica y media</i>	-“yo salí muy joven del colegio a los diecisiete años y yo ni siquiera sabía que quería” (EBN, p.1). -“en el colegio yo no sabía absolutamente nada de la universidad, yo era muy buena estudiante cierto, yo si sabía que quería seguir estudiando pero no sabía dónde, ni siquiera me había entrado como en ese espacio de ver que universidades había cierto” (EBN, p.1).
	<i>Maestro que marcó su trayectoria</i>	-“uno siempre ha tenido de referencia a un profesor en el colegio, pero entonces me gustaba mucho como daba clase una profesora, pero no me veía nunca como ella, o sea me gustaba la autoridad que tenía, como explicaba, que manejaba muy bien el tema, [...] y otro profesor más como la enseñanza, como él incentivaba a los estudiantes para seguir estudiando, pues yo digo que gracias a ese profesor yo fue que pase a la universidad” (EBN, p.2)
	<i>Percepción de la profesión docente</i>	-“Pues la verdad yo nunca, o sea ni siquiera me imaginaba ser profesora” (EBN, p.1). -“Para a mí el significado de profesor trasciende más de enseñar algo cierto, o sea para mi más que enseñar un conocimiento como tal, es enseñar, aprender a ser persona, aprender a tener una perspectiva hacia la vida” (EBN, p.3). -“para mí la finalidad de ser un profesor trasciende más de enseñar algo” (EBN, p.3).
Formación Inicial	<i>Elección de la carrera profesional</i>	-[...]”Comenzó fue como con un amigo, mi mamá trabaja allá donde yo doy clase, que es en open doors, [...] y uno de estos me dijo que me presentara a la licenciatura pero como segunda opción” (EBN, p.3).

	Percepción	-[...]”Yo entré y ni siquiera sabía que era la licenciatura, pues así literal, yo no sabía que licenciatura era para ser profesora” (EBN, p.1).
	<i>Percepción de la formación disciplinar</i>	<p>-“A mí me parece realmente muy buena, porque por lo mismo, porque yo estuve, yo he tenido la oportunidad pues de tener muchos compañeros en cuanto a la monitoria de biólogos cierto, uno se da cuenta que lo que les enseñan a ellos, es exactamente lo que le enseñan a uno, a diferencia pues de que ellos escogen una línea temática [...]” (EBN, p.14)</p> <p>-“Por ejemplo en cuales a mí me parece que en matemáticas estamos muy flojos, de que solamente vemos cuatro, cuatro matemáticas y no, pues o sea uno debería ser, es que la realidad de un colegio, uno va hacer profesor de ciencias naturales, pues de biología no, es que afortunado si le toca eso, entonces sí que le den digamos no sé a si sea otra materia más de matemáticas cierto. Lo mismo pasa con física, a mí física pues a mí me gusta mucho, y también me parece que falta más, de pronto en las biológicas si estamos como bien cierto, y en las químicas también, pues me parece a mí no sé, serian como esas dos” (EBN, p.15-16).</p> <p>-“para ser realistas la mayoría de los profesores de la licenciatura son de todo menos licenciados cierto, uno nota la diferencia cuando llega una persona que uno ni siquiera sabe que es licenciada, y comienza a darle la clase que uno hasta la final bueno ya a lo último se da cuenta de que realmente son licenciados pues uno nota eso a leguas por decirlo así” (EBN, p.20).</p> <p>-“para mí lo más importante, o sea como le digo, fueron en si los cursos de didáctica cierto, porque fueron lo que me, pues lastimosamente uno los ve en los últimos semestres” (EBN, p.24).</p>
	<i>Valoración de la práctica pedagógica</i>	<p>-“De mi práctica a mí, a mí no es que me contribuyo mucho, o sea si yo me hubiera guiado por la práctica, yo hubiera salido, y hubiera dicho – no yo no quiero ser profesor- porque es que realmente a mí en la práctica como tal me fue muy mal, porque fueron estudiantes muy difíciles, había unos casos horribles” (EBN, p.5).</p> <p>-“en la práctica para mí fue un desastre en el segundo semestre, en el primer semestre de la práctica [...] uno solamente va como un observador, [...] una crítica a esa, a la primera fase, porque-es importante observar si pero no todo un semestre” (EBN, p.6).</p>

	<p>Concepción</p>	<p>-“allá en la práctica yo veía como profesores o sea exactamente así, no le importa el estudiante, o sea ni siquiera preparan la clase, llegaban con un taller, pues esa fue es la mala experiencia que yo tuve con la colaboradora, que ella no preparaba la clase, ella llegaba con un taller y pues y hágalo y ya cierto” (EBN, p.6).</p> <p>-“hubo como muchos problemas en cuanto a la legalización (del convenio), entonces nos demoramos mucho ir como tal al centro de práctica” (EBN, p.11).</p> <p>-“yo no tuve la posibilidad de vivir una práctica como tal, porque lo digo, la primera solamente observar cierto, la segunda entre en el paro (del magisterio) y perdimos demasiadas clases, entonces yo solamente di si mucho una clase, y eso que era una clase taller, o sea yo ni siquiera tenía que explicar teoría” (EBN, p.11).</p>
	<p><i>Concepción de Ciencia y enseñanza de la Ciencia</i></p>	<p>-“Es importante contextualizar al estudiante sobre problemáticas ambientales y que esta incite a la reflexión, con el fin de lograr una concientización hacia el cuidado de los medios naturales” (DC, p. 10).</p> <p>-“El aula de clase debe ser un espacio donde el estudiante aclare sus respuestas sobre concepciones sobre vida y preguntas habituales sobre el mundo, desde una mirada científica” (DC, p.11).</p> <p>-“En las clases es necesario varias metodologías a emplear, no utilizando todo el tiempo el mismo recurso, ya que puede que los estudiantes se distraigan y no cumplan con los objetivos planteados por el profesor” (DC, p.15).</p> <p>-“Es muy importante llevar a los estudiantes y si se puede modelos físicos del tema que se enseñó puesto que captan su atención y corroboran que realmente las teorías sí se aplican en nuestra vida” (DC, p.35).</p>
	<p><i>Momentos Incidentes críticos</i></p>	<p>-“yo me di cuenta de que yo quería ser realmente bióloga, o sea profesora pero no” (EBN, p.4).</p> <p>-“no me veo como una profesora de colegio tiempo completo, realmente no, o sea, seis horas todos los días no, más bien o sea profesora pero de proyectos, de universidad, de investigación, pero como tiempo completo profesora no realmente” (EBN, p.5).</p>



	<i>Maestros Referentes</i>	-“JD a mí me parece que, él es biólogo pero él, la formación humana pues la calidad humana si me parece pues muy buena,” (EBN, p.8).
--	--------------------------------	--



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación



Yeraldin, tiene 22 años, y para el semestre 2017-2, se encontraba en Trabajo

de grado; inició su práctica pedagógica en el noveno semestre de la licenciatura. Ingresó en el año 2012 al pregrado por primera opción y realizó su práctica en la línea de educación ambiental y en una Institución Educativa del sector oficial del municipio de Medellín, en los grados sexto y séptimo.

Formación Inicial

“Yo en la licenciatura he tenido como varias oportunidades y acercamiento a diferentes cosas” (EBN, p.4)

Al preguntarle a Yeraldin sobre la formación recibida durante la licenciatura, esta menciona que sí bien cuando ingresó “ni siquiera sabía que era licenciatura, pues así literal, yo no sabía que licenciatura era para ser profesora” (EBN, p. 1), decidió continuar, ya que le llamaba mucho la atención “la biología y pues todo el campo” (EBN, p.7). Al respecto, menciona

yo en la licenciatura he tenido como varias oportunidades y acercamiento a diferentes cosas, una de esas es ser monitora de la licenciatura, entonces he sido monitora de muchas áreas de biología, de biología celular, de biología general, de zoología, de ecología, de microbiología cierto. (EBN, p.4),

a raíz de esto, dice “yo me di cuenta que yo quería ser realmente bióloga” (EBN, p.4) con lo que deja entrever que lo que realmente le apasiona es la biología, y comienza a averiguar un cambio de Facultad para Ciencias Exactas, pero tiene un dilema, puesto que para ella es “muy



importante el componente humano, y esa es la diferencia que yo veo en entre esas dos

Facultad de Educación

facultades (EBN, p.7), al comparar lo que percibe entre una Facultad y otra.

Además, indica que

la Facultad de Educación es muy diferente, todos son colaborativos, se preocupan por el otro, entonces eso es lo que me gusta y me llama como más la atención de la licenciatura y eso para mí es lo que debería tener un profesor. (EBN, p.7)

En lo concerniente a su formación, menciona que esta es “realmente muy buena” (EBN, p.14) y al compararla con la de otra Facultad, plantea que “lo que les enseñan a ellos es exactamente lo que le enseñan a uno” (EBN, p.14), al referirse a los contenidos del saber específico que se ofrece tanto a estudiantes de ciencias exactas, como los que se les da a los estudiantes de la Licenciatura.

Considera además, que a la licenciatura, le falta “más sobre lo pedagógico” (EBN, p13), pues para ella “uno se prepara en la universidad cinco años en eso cierto, y es muy repetitivo, uno tiene que estudiar para un parcial, para un taller, sea como sea y yo no me embalado en cuanto a la teoría” (EBN, p.13) en cambio, “si se embala uno más fácil en cuanto lo pedagógico, porque aunque sea el mismo tema, usted tiene que buscar la manera de que cada niño o al menos la mayoría entienda” (EBN, p.13), dando algunos indicios de que para ella lo pedagógico es asumido como estrategias para enseñar, es decir, referido a la didáctica, en lugar de su sentido formativo.

En relación con el componente didáctico, dice que le “gustaría mucho que hubiera otra didáctica, porque en las didácticas realmente uno aprende mucho, [...] y si le dan como muchos insumos para uno aplicar” (EBN, p.16), pues para ella, dicho componente le ayuda en su práctica a “buscar una manera que todos me entiendan” (EBN, p.14). Además, dentro



de su formación inicial, “lo más importante, [...] fueron en si los cursos de didáctica” (EBN, p.24), los cuales “lastimosamente uno los ve en los últimos semestres” (EBN, p.24).

Facultad de Educación

De sus primeros semestres, valora mucho el componente teórico “porque si me dieron como muchas bases de poder dar una clase” (EBN, p.24) y hace una crítica al componente pedagógico, puesto que para ella “hay pedagógicas que uno ve, que no tienen sentido realmente” (EBN, p.15).

Finalmente, en lo concerniente a sus maestros de formación inicial, hace una crítica y menciona que “la mayoría de profesores de la licenciatura son de todo menos licenciados” (EBN, p.20), pues son maestros, en su mayoría “de ciencias exactas que van a enseñar en una licenciatura, y enseñan como si estuvieran enseñando en ciencias exactas” (EBN, p.18), enseñando de una forma tradicional como Yeraldin lo argumenta: “leen la diapositiva porque eso es lo que hacen, uno va a la clase porque no le mandan la diapositiva, uno va a la clase para tomarle la foto para estudiar de la diapositiva, entonces es eso, esta como ese extremo cierto” (EBN, p.18).

Práctica Pedagógica

“Uno como tal no tiene mucha experiencia porque [...] uno solamente va como un observador” (EBN, p.6)

Antes de iniciar la práctica pedagógica, Yeraldin, tenía la expectativa de “que me fuera bien” (EBN, p.2) y que, además, en palabras de ella, “esa práctica cambiara algo en mí” (EBN, p.2), pero al llegar allí se encuentra con una realidad que la confronta y en cierta forma, ella considera que “no contribuyó mucho”,



Facultad de Educación

O sea si yo me hubiera guiado por la práctica, yo hubiera salido, y hubiera dicho – no yo no quiero ser profesor– porque es que realmente a mí en la práctica como tal me

fue muy mal, porque fueron estudiantes muy difíciles, había unos casos horribles.

(EBN, p.5)

Frente a esto, plantea que el primer semestre de práctica “como tal que me haya contribuido [...] no, el segundo fue como te digo caótico (risa)” (EBN, p.6), además, reflexiona y dice que no se basa en esa mala experiencia “porque yo sé que al igual que hay experiencias buenas, hay experiencias malas, y en ese momento me tocó pues no una muy buena, pero no es tan drástico para decir ¡ay no! esto no es lo mío” (EBN, p.6).

Plantea también, que su práctica fue mayoritariamente de observación y que tuvo pocas intervenciones en el aula de clase, por ende, realiza “una crítica, a la primera fase, porque es que, a mí, la práctica dos me tocó por observación, en ningún momento yo pude intervenir, es importante observar si, pero no todo un semestre” (EBN, p.6). Considera entonces que como maestra en formación y que ya pasó por un proceso de práctica “no tiene mucha experiencia porque es que uno solamente va como un observador” (EBN, p.6).

Es importante mencionar, que, durante su práctica, Yeraldin, tuvo dos docentes cooperadores, uno en el primer semestre y otra en el segundo. Del docente cooperador inicial, la participante menciona:

JD a mí me parece que, él es biólogo, pero él, la formación humana pues la calidad humana si me parece pues muy buena, por eso no es bueno generalizar, pero a partir a diferencia de él, es lo más común que he notado de los otros, entonces es eso para mí lo más importante es como la calidad humana. (EBN, p.8).

haciendo referencia a la formación y a su función como cooperador. También, indica que este docente, le daba algunos consejos desde su experiencia como profesor que lleva más de



Facultad de Educación

10 años laborando y, además, “le decía como en que tono hablar, que no me diera miedo pues hablar ante de ellos, entonces si me daba como tips por así decirlo” (EBN, p.11). Resalta también, que, a su llegada, este docente le “hizo como una categorización del estudiante” (EBN, p.11), con el fin de que ella pudiera identificarlos fácilmente.

De su segunda docente cooperadora, resalta que ésta, “trabajaba todas las clases con una guía, se las daba a los estudiantes, armen grupos y ni siquiera explicaba” (EBN, p.12), situación que era desconcertante para Yeraldin, pues para ella, esto refleja que

no le importa el estudiante, o sea ni siquiera prepara la clase, llegaba con un taller, pues esa fue es la mala experiencia que yo tuve con la colaboradora, que ella no preparaba la clase, ella llegaba con un taller y pues y hágalo y ya. (EBN, p.8)

Situación, que influyó en que esta segunda experiencia no fuera grata para la participante. Menciona, además, que, durante esas clases, al ver que la docente cooperadora “no preparaba sus clases, entonces que me tocaba hacer en esa clase, o sea explicar un poquito por encima cierto, ir por cada grupo, explicándoles de acuerdo a la hoja que tenía” (EBN, p.12). Ese semestre (2017-2), tuvo la posibilidad de dar una sola clase, como lo indica la participante: “yo no tuve la posibilidad de vivir una práctica como tal, la primera solamente observar cierto, la segunda entré en el paro (refiriéndose al paro del magisterio) y perdimos demasiadas clases, yo solamente di si mucho una clase-taller” (EBN, p.11).

Ambas experiencias vividas en la práctica llevaron a Yeraldin a concluir que “antes y después de la práctica sigo pensando lo mismo” (EBN, p.16), pero que además por casos que ha escuchado “que llegan a las prácticas y ya” (EBN, p.16) y de los cuales fue testigo, como lo dice “este semestre una compañera mía del trabajo de grado se retiró al último semestre” (EBN, p.16), entonces, esto la lleva a reconocer la importancia de las “prácticas



tempranas, pues algunas personas si les da una luz de si quiero ser esto o no quiero” (EBN,

Facultad de Educación

De forma general, Yeraldin plantea que durante estos semestres de práctica en ella “se generó en si un proyecto de vida como tal cierto, de que yo ya tengo claro que, si no me voy para el área investigativa, me voy por la enseñanza universitaria” (EBN, p.24), al referirse cómo se ve en un futuro con su profesión y las miradas o perspectivas nuevas que le generó la práctica pedagógica.

Identidad Profesional Docente

“Pues la verdad yo nunca [...] ni siquiera me imaginaba ser profesora” (EBN, p.1)

En lo concerniente a la identidad profesional docente, Yeraldin indica que nunca pensó que estaría en esta profesión, “ni siquiera me imaginaba ser profesora” (EBN, p.1) y, además, reconoce que no sabe “si hasta el momento” (EBN, p.2) realmente está en completamente decidida a iniciar su vida laboral dedicada a la educación básica primaria y secundaria que tiene el perfil profesional de la Licenciatura. Frente a ello, aclara “no me veo como una profesora de colegio tiempo completo, reamente no, o sea, seis horas todos los días no, más bien profesora, pero de proyectos, de universidad, de investigación, pero como tiempo completo profesora no realmente” (EBN, p.5). También argumenta: “si me gustaría tener la experiencia, si dos años máximo, pero, o sea, yo no me visualizo toda una vida en un colegio” (EBN, p.5).

Al indagar el porqué de su pensamiento, Yeraldin plantea “no sé uno porque tiene esa imagen de profesor de licenciatura-colegio” (EBN, p.21), pues para ella, “un profesor no solo



es el que da clase en un colegio, profesor es el que dicta el proyecto, el que dicta una charla, etcétera, etcétera” (EBN, p.21).

Facultad de Educación

Componentes de la Identidad

“En el contexto actual, la culpa toda se la echan al profesor” (EBN, p.18)

A lo largo de la entrevista, Yeraldin, deja ver algunos componentes de la identidad profesional docente en su discurso, resaltando principalmente el rol que cumple el maestro en la sociedad actual, pues considera que “un profesor es como el de menos, o sea usted le pregunta a los estudiantes, ¿usted que quiere ser cuando salga?, ¿qué quieren estudiar?, y nunca le dicen voy a ser profesor” (EBN, p.9) además, reconoce que

también ya los jóvenes los tienen como muy o sea muy bajos de autoridad, ya no les importa, inclusive uno ven casos de que les pegan a los profesores, de que los insultan, entonces se ha perdido como mucho valor en eso. (EBN, p.9)

En relación con esto, expone su caso y menciona “mi mamá es como la más sesgada” (EBN, p.9) ya que “uno a veces que se pone a hablar con ella uno sí nota pues que quería que fuera médica, cierto” (EBN, p. 9), inclusive le ha dicho “¡ay usted porque no piensa mejor en medicina!, pues por qué no se vuelve a presentar” (EBN, p.9), frente a esto, Yeraldin argumenta que su mamá se lo dice “por el asunto económico” (EBN, p.10) y que de acuerdo a su pensamiento ella cree que su madre “sentiría yo no sé más orgullo decir que mi hijo es médico a un profesor no pues más orgulloso no, si no que se le alza más el ego por así decirlo” (EBN, p.10).

En los últimos días, la participante comenta que como a ella le “gusta más lo enfocado a la investigación, yo le he contado que me quiero ir como para otro país” (EBN, p.9),



refiriéndose a su madre, comenta que así “ella si está como más animada, y no sea ahora que

Facultad de Educación

si ya estoy con el trabajo, ella si está animada ya como pues si le habla a sus amigos como digamos como ese son de orgullo” (EBN, p.9). También menciona que todo esto puede deberse a que “en el contexto actual, la culpa toda se la echan al profesor, o sea, el estudiante nunca es malo, la culpa es el profesor” (EBN, p.18).

En relación con la *autoimagen*, considera que los maestros deben “ser responsables del aprendizaje y el amor por la academia de los estudiantes” (DC, p.20), también argumenta que “como maestros, no solo somos sujetos de conocimiento, si no también cumplimos muchas otras funciones” (DC, p. 32)

Finalmente, frente a lo que desea Yeraldin en un *futuro*, plantea que le “gustaría hacer una maestría en ciencias, en enseñanza de las ciencias” (EBN, p.4) o “en genética molecular” (EBN, p.4). Además, quisiera “aprender más, profundizar más teóricamente, y lo que uno siempre tiene como misión que es como transformar muchas vidas” (EBN, p.25)

Tabla 10
Biograma Harold

Biograma Harold		
Momento	Acontecimiento importante	
Formación escolar	<i>Educación primaria, básica y media</i>	-“yo salí del colegio pensando en que quería estudiar música, cierto, pero también tenía siempre a partir de mis profesores en la formación pues del colegio, en ciencias, en química, siempre me gustaba mucho esa parte” (EBN, p.2)
	<i>Maestro que marcó su trayectoria</i>	-“se llamaba porque ya murió hace dos años, se llamaba B. B era un profesor totalmente apasionado que a pesar de que sus clases eran como con los libros de texto [...] entonces nos daba capítulos de libro para uno exponer y para uno hablar de eso, pero el empezaba hablar también con su experiencia y a meternos como unos cuentos de cómo conoció a la novia, y entonces como salieron las hormonas y como le funcionaban y no sé qué, [...] todo lo relacionado desde la vida de él, con lo que estábamos aprendiendo en el momento, y era un cuento totalmente interesante, entonces era muy bacano y eso siempre lo recordaba” (EBN, p.4).
	<i>Percepción de la profesión docente</i>	- “yo todo el tiempo he estado como inmerso en el mundo como de la profesión docente, y como ejemplo mi mamá” (EBN, p.1). -“siempre he sido como convencido de que a través de nuestra profesión pues, se puede como cambiar y aportar para cambiar muchas cosas en el mundo y en Colombia, o en todos lados cierto”, (EBN, p.1)
Formación Inicial	<i>Elección de la carrera profesional</i>	--“en once me toco tomar la decisión de presentarme alguna carrera, porque mi mamá pues me decía -yo no le voy a pagar música, y si usted quiere estudiar usted se la paga- por mi estudié, ella quería que yo estudiara ingeniería de petróleos o medicina, entonces bueno yo le dije, ma yo no quiero ingeniería de petróleos, ni medicina, sino a química farmacéutica. Me presenté acá a la Universidad a química farmacéutica, y pase, pero no me quise matricular,” (EBN, p.2).

	<p>Formación</p>	<p>-“estando en la música, se metió pues el cuento de la docencia también, porque empecé a trabajar [...] y me apasiono totalmente la docencia, cierto, pero igual seguía con la espinita de yo quiero estudiar algo con Ciencias, [...] y me volví a presentar acá, a Licenciatura en Ciencias Naturales como primera opción, y ahí fue cuando pasé” (EBN, p.3)</p>
	<p><i>Percepción de la formación disciplinar</i></p>	<p>-“la formación disciplinar para nosotros yo creo que es muy buena, tiene muchas bases en cuanto lo biológico, y lo químico, incluso pues con la física y todo eso” (EBN, p.7). -“tuve la oportunidad de hacer pues un intercambio académico, y también en cuanto a eso, uno se da cuenta que la formación de la Universidad es muy buena, comparándose pues con lo que encontré allá, aquí uno es mucho más autónomo por ejemplo, y allá no sé yo, tuve la oportunidad de percibir que no lo eran tanto, entonces creo que nos dan muy bases en cuanto a esa formación disciplinar” (EBN, p.7-8).</p>
	<p><i>Valoración de la práctica pedagógica</i></p>	<p>- “[...] colegio donde hice la práctica fue donde yo estudié todo mi bachillerato” (EBN, p.4). -“yo creo que crecí mucho [...] uno aprender a seleccionar un contenido para su clase, a cómo hacer su clase, a cómo actuar en cuánto si la clase no funciona como la hiciste, la planeaste, entonces en el momento toca actuar y cambiarla y planearla de otra manera [...] entonces en cuanto a eso, yo creo que cogí un poquito más de experiencia” (EBN, p.5).</p>
	<p><i>Concepción de Ciencia y enseñanza de la Ciencia</i></p>	<p>- “(la Licenciatura) en ella está la formación de personas que son el presente y futuro de un país” (DC, p.1)</p>
	<p><i>Momentos o Incidentes críticos</i></p>	<p>-“Yo creo que el momento más fuerte fue, el momento que fui hacer el intercambio porque yo tenía expectativa en cuanto a la didáctica de las ciencias [...] y conocí a una profe que se llama C [...] esta señora es una súper apasionada por la enseñanza de las ciencias y la didáctica, y sus clases eran muy bonitas porque llegaba con cosas que uno ni se las pensaba, y ella con eso creo que reafirme muchas cosas [...] entonces yo creo que en ese momento reafirme como esa pasión, porque allá me fui con muchas expectativas, y cuando regrese, cuando conocí a la profe MM también.” (EBN, p.14).</p>



	educación	-“me retiré un semestre, [...] porque yo estaba estudiando música entonces tenía que terminar algo que estaba haciendo en ese momento, [...] y luego ya retomar, entonces creo que fue como lo único, pero yo siempre quise, nunca me olvide como – ¡ay! yo no voy a volver, algo así – siempre quise como seguir” (EBN, p.15).
	<i>Maestros referentes</i>	-“ conocer a profesoras muy diferentes y muy apasionadas todas, E, la profe de Botánica, porque era muy estricta pues en sus cosas, eran muy bonitas las clases con ella también, porque yo digo, se tomó el tiempo de hacer unos acetatos con su mano, pintarlo y todo eso, eso vale la pena, la profe de Microbiología, entonces era como todo ese tipo de historias y que a veces se sentaban y le contaban a uno historias y lo apasionaban con el cuento, que era muy bonito” (EBN, p.16)





Facultad de Educación



Harold, tiene 28 años, para el semestre 2017-2 en el cual se realizó la entrevista, se encontraba terminando su segundo semestre de práctica en una Institución Educativa del sector oficial del municipio de Caldas cercano a Medellín. Inició su práctica pedagógica en el noveno semestre de la licenciatura en la línea de formación de maestros y en el centro de práctica tenía a cargo los grados sexto, noveno y décimo.

Formación Inicial

“Estando en la música, se metió pues el cuento de la docencia también [...] y me apasionó totalmente la docencia” (EBN, p.3)

En la entrevista con Harold, al indagar por la formación inicial recibida, esta cuenta que su gusto por la docencia existió desde pequeño, además, tuvo de referente para la elección de su pregrado a sus “profesores en la formación pues del colegio, en ciencias, en química, siempre me gustaba mucho esa parte, y siempre por ejemplo con la física también” (EBN, p.2).

Además de ello, Harold había realizado algunos estudios de música, y estando allí, como dice él:

se metió en el cuento de la docencia también, porque empecé a trabajar en la casa de la cultura, y me apasionó totalmente la docencia, cierto, pero igual seguía con la espinita de yo quiero estudiar algo con Ciencias, con Ciencias Naturales, con ciencias exactas. (EBN, p.3)



aquí, toma entonces la decisión de presentarse a la “Licenciatura en Ciencias Naturales como primera opción” (EBN, p.3) y pasó el examen de admisión en el 2011.

En relación con la formación disciplinar recibida, Harold plantea que esta “es muy buena, tiene muchas bases en cuanto lo biológico, y lo químico, incluso pues con la física” (EBN, p.6), que conforman tres de las disciplinas en las cuales hace énfasis su plan de formación.

Destaca, además, que “en la formación en biología, los profesores de pronto si se preocupan por enseñarle a uno y decirle a uno – Vea es que usted debe enseñar esto en el colegio, puede utilizar esto, lo de los laboratorios no convencionales” (EBN, p.12-13), mientras que “en cuanto a la química, creo que la formación que se nos da, es como muy, todavía como muy tradicional” (EBN, p.13).

De esta última área, está atrasado en uno de los cursos de química y la estaba viendo mientras hacia su práctica pedagógica, entonces comenta frente al profesor que le da el curso, a pesar de tener su formación en las ciencias exactas, que son tan rigurosos, [...] se preocupa mucho por entender como son esos procesos de aprendizaje y de enseñanza, entonces, y ha transformado totalmente la forma como enseña (EBN, p.13)

Lo anterior, muestra como Harold diferencia las formas de trabajo de los profesores que le ofrecen los cursos del saber específico en la Licenciatura, resaltando la disposición que algunos tienen para no solo transmitir un conocimiento, sino ayudarlo a reflexionar cómo llevarlo de manera diferente al aula, desde el mismo ejemplo que se da en el curso universitario.

De forma general, considera que la formación disciplinar “fuerte fue en biología que, si como que los profes se preocupaban por eso, y química, física y matemáticas si era como



muy tradicional” (EBN, p.13). Tanto así, que de los cursos disciplinares del área biológica menciona que lo más interesante “fue conocer a profesoras muy diferentes y muy apasionadas todas, la profesora de Biología Celular, la profe de Botánica, porque era muy estricta pues en sus cosas, eran muy bonitas las clases con ella y la profe de Microbiología” (EBN, p.16).

En lo concerniente al componente pedagógico, el participante indica que “esos cursos pedagógicos también lo forman a uno mucho” (EBN, p.12), ya que en estas materias, se trabaja “el tipo de aprendizajes que pueden existir dentro de un aula” (EBN, p.10), algo que para él ha resultado de gran ayuda al momento de preparar sus clases.

En relación al componente didáctico, considera que a la licenciatura le falta “algo más de didáctica, porque en cuanto a lo disciplinar y lo pedagógico creo que hay muy buenas bases, creo que hasta incluso hasta en lo pedagógico es mucho lo que hay, son muchísimos cursos” (EBN, p.11), también plantea

que faltaría sobre no sé, yo sé que antes existía algo como taller de Ciencias, o como taller de matemáticas, o de astronomía, por ejemplo, de pronto formación en cuanto a eso, creo que haría falta, pues como transformar el tema de la trasposición didáctica a veces es como difícil, como uno pensar en eso, que uno no sabe cómo lo voy a llevar al aula, se hace como difícil a veces, entonces creo que esos talleres quizás servirían para eso. (E, p.11)

Durante la formación inicial, Harold tuvo la posibilidad de realizar un intercambio académico en otro país, frente a lo que allí vivió, argumenta que se dio “cuenta que la formación de la Universidad es muy buena, comparándose pues con lo que encontré allá” (EBN, p.7), porque para él, en el ámbito de la licenciatura, se “es mucho más autónomo por ejemplo, y allá [...] tuve la oportunidad de percibir que no lo eran tanto” (EBN, p. 7), por



ende considera que en el pregrado le “dan muy buenas bases en cuanto a esa formación disciplinar” (EBN, p.7).

Rememora que tuvo que retirarse un semestre de la licenciatura puesto que “estaba estudiando música entonces tenía que terminar algo que estaba haciendo en ese momento” (EBN, p.15) pero argumenta que luego retornó pues como él dice “nunca me olvide como – ¡ay! yo no voy a volver, algo así – siempre quise como seguir” (EBN, p.15).

Finalmente, Harold indica que durante mi formación [...] he estado en espacios de reflexión pedagógica que me han permitido pensar e idealizar una formación para mis estudiantes que los haga críticos, reflexivos y propositivos ante las situaciones de la vida, que se preocupen por el otro y lo otro, que sean parte de su contexto y se fijen metas para sus vidas. (DC, p1)

Práctica Pedagógica

“Siempre desde que empecé a estudiar, yo tenía en mi cabeza como: ah yo quiero regresar a mi colegio y quiero enseñar allá, lo que yo aprenda” (EBN, p.7)

Harold para el semestre 2017-2 menciona que “en el colegio donde hice la práctica fue donde yo estudié todo mi bachillerato” (EBN, p.4), situación que para él es muy significativa pues “siempre desde que empecé a estudiar, yo tenía en mi cabeza como -ah yo quiero regresar a mi colegio y quiero enseñar allá, lo que yo aprenda” (EBN, p.7), además, también plantea que cuando llegó allí se “sentía como con mucha responsabilidad porque, cuando yo fui a decir que si me dejaban hacer la práctica, los profesores decían: ah pero qué bueno que estudiaste Licenciatura en Ciencias” (EBN, p.4). También en su diario de campo,



al recordar su primer día de práctica, menciona “en este momento de mi vida se abre una puerta importante, la cual trae consigo retos, miedos, incertidumbres, pero seguramente muchas alegrías y momentos para aprender” (DC, p.1).

En este sentido, el participante cuenta que una de las expectativas que tenía frente a la práctica era “ingresar de nuevo al colegio, ingresar ya no como estudiante, sino como maestro [...] entonces me sentía como con mucha responsabilidad” (EBN, p.4).

A su vez, compara el inicio de la práctica con el ingreso al pregrado, cuando en su diario de campo escribe,

esta situación es tan importante como el día que decidí inscribirme a la Universidad de Antioquia al pregrado de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, un nombre largo pero que trae consigo gran responsabilidad porque en ella está la formación de personas que son el presente y futuro de un país. (DC, p.1)

Menciona también que a su ingreso a la práctica

tenía como ese miedo quizás, cuando ingresé, sobre todo a enfrentarme a un décimo, porque yo siempre había trabajado con niños, ya sabía cómo más o menos como era el cuento, [...] pero cuando me iba a enfrentar a la clase con décimo, vi que era totalmente diferente. (EBN, p.4).

Otro de sus miedos era “como iba a planear una clase, como iba hacer una clase, que elementos iba a coger” (EBN, p.4), además de “aprender a seleccionar un contenido para su clase, a cómo hacer su clase, a cómo actuar en cuanto si la clase no funciona como la hiciste o la planeaste” (EBN, p.5), miedos que son generales y comunes cuando los maestros se enfrentan por primer vez a un grupo de estudiantes.



Respecto a la llegada al centro de práctica, Harold indica que fue muy chévere, fui primero con el son de observar cierto, pero el recibimiento de la maestra cooperadora fue muy bonito, porque cuando yo llegué me tenía un escritorio para mí, y había una carpeta blanca que decía, HH maestro en formación. (E, p.7) situación que significó mucho para el participante, pues no esperaba ser recibido así por su docente cooperadora. Además, cuenta que ésta le puso en el escritorio bolsitas de plástico, y ahí estaban pues las listas de los estudiantes, una lista de evaluación, y otro listado de asistencia, y aparte de eso, había un mosaico de las fotos de cada grupo, que para que los fuera reconociendo, entonces en cuanto a eso fue muy bonito, ya pues la presentación con todos los estudiantes también fue muy chévere, me acogieron muy bien y ya, el primer día fue solo de observación solamente. (EBN, p.7)

Harold cuenta también, que su “primer semestre, [...] era como de observación cierto, las dos primeras semanitas, yo llegaba a la clase me sentaba, ella daba su clase normalmente, y cuando se terminaba la clase me decía – ¿Qué alcanzaste a observar de los estudiantes?” (EBN, p.8), situación que lo llevaba a la reflexión y a “pensar, estas son las dinámicas que están pasando en el aula, y yo que puedo hacer para cambiar esto” (EBN, p.1).

En relación con la intervención realizada en el aula de clase, comenta que “la dificultad era con los sextos, y un poquito con noveno” (EBN, p.4) pues notó en ellos “poco interés en una clase, y especialmente en ciencias o en química, entonces empecé como a cambiar esas dinámicas, y empezó a resultar” (EBN, p.2).

Otra dificultad que vivió durante su estadía en el centro de práctica estuvo relacionada con el consumo de sustancias psicoactivas, como él lo recuerda, fue



en una clase con un noveno, [...] -Un chico me dijo- profe déjenme tomar agua, cuando él salió, yo también salí con él, y cuando yo miré así (hace la representación), estaba en todo un rinconcito que había afuera del salón, y estaba ahí, ya casi volando. (EBN, p.9)

esta situación para él fue emotiva y cuestionante, pues como lo menciona: “tuve como una desilusión y eso fue como lo maluco que me paso, de resto fueron experiencias muy bonitas en el colegio” (EBN, p.9).

Una última dificultad que menciona es el manejo del tiempo al interior del aula de clase pues dice que

siempre me pegaba en cuanto a los tiempos porque, era difícil pensar en cuanto a los tiempos porque eran dos horas, entonces muchas veces, o se iba más de tiempo, y tocaba aplazar hasta la otra clase, o pues me rendía mucho. (EBN, p.5)

En relación con la docente cooperadora, Harold resalta que ella cumplía una “función de acompañamiento” (EBN, p.8) y que en todo momento era “enseñándome cosas claves o mostrándome cosas claves que podían suceder en el colegio” (EBN, p.8). Además, indica que

escuchar los consejos de mi maestra cooperadora, por ejemplo, también era muy importante, porque obviamente ella tiene mucha más experiencia, entonces ella me decía también a veces – Mándame, la unidad didáctica, la planeación de tal clase, yo la reviso, a ver si es pertinente o no – (EBN, p.5).

Gracias a este acompañamiento y a la experiencia vivida, el participante menciona: “crecí mucho [...] cogí un poquito más de experiencia” (EBN, p.5). En este sentido, considera que



en la práctica, aparte de que uno mismo se piensa como maestro, y de que uno en ese momento es como que, uno decide como si voy a ser, no voy a ser o si me voy a quedar todo el tiempo aquí, o empieza a definir como varias cosas. (EBN, p.1)

Identidad Profesional Docente

“Y me apasionó totalmente la docencia” (EBN, p.3)

En relación con la Identidad Profesional Docente y a la forma en cómo en la formación recibida se abordaba el tema de la profesión docente, Harold destaca que en los “cursos pedagógicos, había mucha reflexión, entonces uno se piensa a uno mismo, [...] en otros contextos, y eso le fortalece a uno en muchos sentidos entonces creo que [...] obviamente eso le crea a uno una identidad” (EBN, p.13).

Es de destacar, que el participante resaltó durante la entrevista, su gusto por la profesión docente y más, cuando menciona:

yo estoy convencido de que quiero ser maestro no sé si todo el tiempo voy a estar en un aula de clase o en un colegio, porque yo pienso formarme en otras cosas y no sé si vaya a estar todo el tiempo en un colegio, pero el tiempo que sea necesario lo estaré cierto. (EBN, p.11)

Además, al preguntar por qué ese gusto por la profesión docente, Harold menciona elementos que dan cuenta del sentido trascendental que tiene la educación, pensándola no solo para un momento sino para la transformación de la vida de las personas:

siempre he sido como convencido de que a través de nuestra profesión pues, se puede como cambiar y aportar para cambiar muchas cosas en el mundo y en Colombia, o en



todo es todo cierto, entonces siempre he pensado como en eso, y siempre me mantuvo como en ese camino, esa expectativa de que si iba a estar en este camino, ya siendo como músico o como Licenciado en Ciencias lo iba a hacer bien y lo iba hacer con el mayor de los gustos. (EBN, p.1)

También plantea que “todo el tiempo he estado como inmerso en el mundo como de la profesión docente, y como ejemplo mi mamá” (EBN, p.1), por lo que, gracias a ello, considera que su profesión le permite “cambiar, y aportar mucho más” (EBN, p.1) a la sociedad. De allí, que para él ser profesor “significa transformarse, reconocerse a partir del otro y de sí mismo” (EBN, p.2).

En este sentido, considera que un maestro debe tener unas cualidades, debe ser alguien que tenga esa disposición al cambio, y a escuchar, de pensarse, de reflexionar, alguien que tenga como esa capacidad de reflexión de sí mismo y de reflexión a partir de lo que ve, y que tenga una permeabilidad de todo. (EBN, p.5)

eso en cuanto a lo personal, en tanto a lo académico, considera que debe ser una persona que “no sea muy permisivo y que mantenga también su norma, pero tampoco que sea alguien que esté como reprimiendo a sus estudiantes” (EBN, p.5), además, “que investigue, que renueve el conocimiento, que no tenga un conocimiento estático todo el tiempo y este como pensando en buscar más cosas para aprender, y que renueven sus clases” (EBN, p.6), también resalta que una característica importante de un maestro es su “calidad humana” (EBN, p.25).

Es importante mencionar, que el participante realizó un intercambio académico, el cual como él mismo lo menciona, le ayudó en su proceso de formación, pues para él el momento más fuerte fue, el momento que fui a hacer el intercambio porque yo tenía expectativa en cuanto a la didáctica de las ciencias, y conocí a una profe que se llama C, que de hecho era la jefa de posgrado de la Universidad Católica de Valparaíso, y



Esta señora es una super apasionada por la enseñanza de las ciencias y la didáctica, y sus clases eran muy bonitas. (EBN, p.14)

estando allí y vivenciando día a día las clases con la maestra C, Harold comenta “reafirmé muchas cosas y yo también como que pensaba ¿será que yo voy a ser así?, o ¿no voy a ser?, ¿los estudiantes se amañarán con lo que yo haga? (EBN, p.14). Así pues, considera que “en ese momento reafirmé como esa pasión, porque allá me fui con muchas expectativas, y cuando regresé, cuando conocí a la profe MM también” (EBN, p.14).

Finalmente, de todo este proceso identitario, el participante resalta una experiencia muy emotiva a su regreso a la licenciatura luego del intercambio, que inclusive en el momento de la entrevista lo recuerda con lágrimas en sus ojos, menciona que estando en clase de Didáctica de las Ciencias II,

empezamos a escribir algo sobre las expectativas de la práctica, y eso me llenó mucho a mí, o sea me transformé totalmente porque me pensé como en el contexto de mi mamá, de mi familia, de todo lo que viví pues allá en Chile, y fue muy bonito porque acá encontré todo lo que yo quiero. (EBN, p.14)

Componentes de la Identidad

“Es algo que me apasiona” (EBN, p.1)

En la entrevista, Harold deja entrever algunos componentes de la Identidad Profesional docente, entre ellos, el rasgo de *autoimagen* cuando se ve así mismo ya no “como estudiante sino como maestro” (EBN, p.4), y reiterando también que la docencia “es algo que me apasiona” (EBN, p.1). Además, comenta que, durante el pregrado, “siempre me alenté a



“seguir con la profesión siempre me gustó mucho investigar, pensar, transformar como lo que veía y lo que aprendía” (EBN, p.14).

Respecto al *reconocimiento social* que tiene la profesión docente en la actualidad, Harold menciona que el hecho de él vivir en un pueblo hace que sea “muy reconocido en ese sentido” (EBN, p.6), además, como realizó la práctica en su pueblo, comenta que “salía de la práctica y los niños eran - ¡profe! Yo lo vi, profe esto, profe lo otro, entonces en ese sentido a uno lo reconocen mucho, o sea eso en cuanto a el espacio donde yo habito pues” (EBN, p.6).

También considera que de forma general la profesión, se ha invisibilizado un poco y que se le da importancia como a muchas otras profesiones, y la profesión docente ha sido como mucho más rezagada en ese sentido, pero también se ha trabajado bastante en el tema de que el maestro también investigue y reflexione a partir de lo que hace y eso creo que rescata un poco la identidad del maestro. (EBN, p.6)

Durante la entrevista, Harold demuestra una *actitud frente al cambio* positiva, pues en su diario, aunque plantea que está inmerso “en un sistema que me dice que debo hacer y que no”, de todas maneras, “estoy seguro de que eso no será un problema para pensar en la enseñanza y el aprendizaje de todo lo que nos espera, para eso están los desafíos, para enfrentarlos. (DC, p.1)

Finalmente, el participante menciona que las *expectativas* que tenía con la profesión “se cumplieron totalmente” (EBN, p.16) pues en la práctica “se reflexionaba mucho sobre lo que se estaba haciendo, entonces creo que mis expectativas fueron cumplidas” (EBN, p.16). A *futuro*, el participante demuestra interés por “transformar la enseñanza de las Ciencias, de



Facultad de Educación
hacer que los estudiantes dejen esa pereza, ese reto por hacer de esto un lugar mucho mejor y mucho más bonito” (EBN, p.17).

ANÁLISIS HORIZONTAL DE LOS CASOS

Formación Inicial

La formación inicial es concebida como ese primer momento de la vida profesional del maestro, es el momento en el que se asume una cultura profesional (Imbernón, 2007), pues allí, se adoptan características generales de la profesión, actitudes, valores y funciones que se irán transformando en su proceso de formación y se consolidarán en la etapa de socialización.

Al indagar por la formación inicial de los cinco participantes, se evidencia en sus biogramas, como tres de ellos ingresaron por primera opción al tener un gusto por la profesión y dos lo hacen por segunda opción al no lograr pasar a otras carreras. Los que ingresaron por primera opción, lo hicieron porque desde su formación escolar o porque sus referentes personales les ayudaron a tomar la decisión, y se puede decir que estas relaciones con su historia de vida ayudan a interiorizar un conjunto de creencias e ideales sobre la profesión docente. Además, esto se da de manera más decidida cuando realmente deseaban ser maestros como María cuando cuenta como fue esa decisión “voy a ser lo que me haga feliz” (EBN, p.1), y contribuir, además, con la educación del país.

Aquellos participantes que ingresaron por segunda opción lo hicieron con el fin de poder pasarse a la carrera que habían elegido inicialmente, pero a medida que fue pasando el



tiempo en el pregrado, decidieron finalizarlo. Esto coincide además con el estudio realizado por Flores (2008) quien retoma los datos de su estudio realizado en 1999, donde encontró que la enseñanza, no constituía la primera opción para los profesores portugueses con quienes trabajaron en su momento. Este estudio, además, coincide con los hallazgos de la presente investigación, en tanto que aquellos que eligieron la docencia como segunda opción lo hicieron con intenciones de profundizar sobre cierta área o para pasarse luego a la carrera elegida inicialmente.

Además, en esta elección, está el asunto también de que todos los participantes recuerdan a un profesor de su formación escolar, especialmente al de Ciencias, como aquel maestro referente que los motivó a ser quienes son hoy, como lo menciona Angélica “un profesor que me daba Ciencias Naturales que se llamaba AC [...] la forma como él nos presentaba las cosas eran muy chéveres, muy divertidas” (EBN, p.3) o como Harold recuerda a su profesor B, quien era

totalmente apasionado que a pesar de que sus clases eran con los libros de texto, [...] él empezaba hablar también con su experiencia y a meternos como unos cuentos de cómo conoció a la novia, y entonces cómo salieron las hormonas y cómo le funcionaban, decía un montón de cosas, todo lo relacionado desde la vida de él, con lo que estábamos aprendiendo en el momento, y era un cuento totalmente interesante, entonces era muy bacano y eso siempre lo recordaba. (EBN, p.4)

En este sentido, cabe resaltar como las experiencias previas que han tenido los participantes, han ayudado a fortalecer el gusto por la profesión docente. Lo cual va de la mano con lo que plantea Flores (2008), para quien las experiencias previas como alumnos que hayan tenido los maestros en formación los ayuda a la elección de la enseñanza como carrera profesional. Como se puede apreciar en las voces de los participantes, los rasgos que



Más destacaban de sus maestros era la metodología utilizada en la clase y la pasión por el área que enseñaba, en este caso, todos coinciden en mencionar a su maestro de Ciencias.

Así pues, dicha formación inicial, debe contribuir según Imbernón (2007) a la capacitación del futuro profesor desde los ámbitos cultural, psicopedagógico y personal para que éste, pueda asumir la tarea educativa. De tal manera que en esta formación es necesario una vinculación entre lo teórico y lo práctico. Dicho de otra forma, la formación de los maestros debe brindar conocimientos disciplinares suficientes y promover la investigación.

En esta línea, al preguntar a los maestros en formación de la investigación por la *percepción de la formación inicial recibida hasta el momento*, los cinco coinciden en afirmar que es “muy buena”, tal es el caso de María cuando argumenta que “en cuanto a biología y físicas y cálculo he tenido una muy buena formación” (EBN, p.10).

O cuando Nathy menciona “la licenciatura de nosotros es súper completa, tiene todo” (EBN, p.9). Destacando así las potencialidades de su pregrado y resaltando lo completo que es.

De esta forma, a cada maestro en formación se le realizaron preguntas relacionadas con los tres componentes de la licenciatura -disciplinar, pedagógico y didáctico-, con el fin de ahondar más en esta percepción de la formación, pero puntualmente en cada campo.

En relación con el *componente disciplinar*, los cinco participantes hacen alusión a la importancia que tiene la biología, como eje de la Licenciatura; así mismo mencionan la química y la física, como disciplinas que, aunque tienen menos intensidad en el plan de formación, representan contenidos que valoran, pues son los que también tienen que aplicar en su práctica. En este sentido, la valoración del componente disciplinar está dada por su valor de uso, como lo señala Tardif (2004), pues mientras se aprende a enseñar el profesor está aprendiendo rutinas y tener la seguridad en el saber disciplinar reduce en cierta forma un poco la ansiedad y el estrés que puede generar las primeras experiencias en el aula.



De esta manera, los participantes también evidencian cómo la licenciatura les da esas bases teóricas de las que habla Imbernón (2007) y que son finalmente las que permiten al maestro construir un bagaje cultural y está también en concordancia con Mellado y González (2000) ya que este autor plantea que el conocimiento que adquiere este maestro en formación debe ser significativo y útil.

De este componente, los participantes coinciden en decir que algunos cursos se enseñan de una forma muy tradicional, “copie y ejercicios” (M, EBN, p.14), “haga parciales” (N, EBN, p.10), o el caso de los maestros que iban a clase a “coger un cuaderno y tatata” (A, EBN, p.11) indicando que esto no debería ser así, y que estas materias disciplinares deberían abordarse más desde lo práctico o por lo menos en una relación teoría-práctica más encadenada y además, resaltan aquellas experiencias en las que los profesores universitarios se preocuparon por ayudarle a pensar al maestro en formación en cómo puede llevar los temas vistos al aula de clase.

María y Nathy coinciden en este reclamo que le hacen a la Licenciatura, al considerar que, “no estamos formando químicos, físicos, ingenieros, estamos formando es maestros” (EBN, p.14), pues a su modo de ver son clases que se concentran mucho en los contenidos y no en la forma en cómo se pueden llevar esos contenidos o conceptos al aula de clase.

De igual manera estas expresiones, concuerdan en parte con la crítica que realiza Yeraldin al decir que “la mayoría de los profesores de la licenciatura son de todo menos licenciados” (EBN, p.20), pues son maestros, en su mayoría “de ciencias exactas que van a enseñar en una licenciatura, y enseñan como si estuvieran enseñando en ciencias exactas” (Y, EBN, p.18). Crítica que, además, va acorde con lo que plantea Marcelo (1997) para quien el formador de formadores debe tener ciertas características, entre ellas: “conocimiento sobre



Procesos de innovación, gestión, currículo y gestiones humanas” (p. 21). Lo cual al parecer no siempre lo vivieron los maestros participantes en este estudio.

En cuanto al *componente pedagógico*, los cinco participantes coinciden en admitir que la Licenciatura tiene un número considerable de cursos, para algunos de ellos a su parecer son “muchos”; no obstante, también reconocen que “esos cursos pedagógicos también lo forman a uno mucho” (H, EBN, p.12), ya que en éstas materias, se trabajan asuntos para reconocer las características de los estudiantes, como establecer relaciones pedagógicas con los estudiantes, y por ello, ha resultado de gran ayuda al momento de preparar sus clases.

Yeraldin, es la única que considera que a la licenciatura, le falta “más sobre lo pedagógico” (EBN, p13), pues para ella “si se embala uno más fácil en cuanto lo pedagógico, porque aunque sea el mismo tema, usted tiene que buscar la manera de que cada niño o al menos la mayoría entienda” (Y, EBN, p.13), de esto, se puede inferir que la participante aún no tiene claridad frente a qué es lo pedagógico y qué es lo didáctico, pues su expresión lleva a pensar que desde el componente pedagógico le deberían enseñar a llevar los contenidos al aula de clase de tal forma que sus estudiantes comprendan mejor, pregunta que puede responderse más desde la didáctica.

De los cursos pedagógicos, Angélica también recuerda que una de las metodologías usadas en la mayoría de estos era la lectura, a la cual parecería que no es algo que a ella le guste, pues menciona “que es muy cansón leer” (EBN, p.15), no obstante, reconoce que algunos de esos cursos, fueron la base para reconocer las características de sus estudiantes con los que realizó la práctica, asunto que es clave para los maestros que apenas se inician en la docencia.

Es claro que cada participante da una valoración al componente pedagógico de acuerdo a sus características personales, la manera cómo vivió los cursos en la Licenciatura



En la forma cómo los pudo aplicar en su práctica. En este sentido, se ven dos vivencias particulares, la de María que valora lo pedagógico, pues le ayudó a reflexionar sobre “ser profesores” (EBN, p.14), y, por otro lado, está el caso de Yeraldin, para quien algunos cursos “no tienen sentido realmente” (EBN, p.15). En el testimonio de esta última, se observa que al parecer le da más importancia a lo disciplinar y tal vez, desde ahí, es que pone en diferente nivel de importancia lo pedagógico.

En relación con el componente didáctico, Angélica plantea algo muy particular al decir que, “si no hubiera visto las didácticas no sería maestra, pues no tendría esa base como maestra para irme a presentar ante los chicos” (EBN, p.15), pues a raíz de las actividades realizadas en dichos cursos -preparación de unidades didácticas, selección de material, preparación y ejecución de una clase le sirvieron como base para replicarlas ya en su quehacer docente.

En esta línea, diversos autores (Imbernón, 2007; Diker y Terigi, 2003; Davini, 2016) coinciden en plantear que es necesario que en la formación inicial de los maestros haya una vinculación de la teoría y la práctica, pues consideran que ésta en algunas ocasiones trabaja ambos componentes de forma desarticulada. Pues justamente en la didáctica, se fortalece esa relación y además, obliga al maestro a pensar en el cómo enseñar, cómo aprenden los sujetos y cómo adecuar los conceptos de la clase para lograr aprendizajes de diversas índoles. En este sentido, Angélica considera que la identificación con la profesión “la he visto en esas últimas materias, en epistemología, en didáctica” (EBN, p.14), pues es “en los últimos semestres como que uno va ya abriendo el panorama se le va abriendo las cosas” (A, EBN, p.14),

Es importante destacar además, que cuatro de los cinco participantes coinciden en considerar que a la licenciatura le falta incluir más cursos de didáctica pues en el caso de



Angélica, ella plantea que dicha materia le permitió “aterrizar” los conocimientos disciplinares a su contexto específico de la práctica (EBN, p.11), pues considera que cuando vio este componente pudo comprender la forma en qué podía llevar los conocimientos adquiridos en el componente disciplinar al aula de clase de una forma “amena”, utilizando diferentes estrategias, que facilitan el aprendizaje de sus estudiantes. No obstante, al referirse al término de “amena”, se intuye también que aún se considera que, para enseñar el área, las formas de interacción con los estudiantes deben ser más activas.

En este sentido, cabe resaltar que, si bien uno de los deseos de los maestros en formación es enseñar ciencias naturales desde un modelo constructivista y social, dejando de lado la enseñanza tradicional, emergen en sus discursos concepciones de enseñanza tradicional, ligada a la transmisión-recepción, cuando indican que llegaron al aula a “transmitir” los conocimientos adquiridos durante su formación. Esta situación, puede darse por el hecho de estar inmersos en los centros de práctica y tener pocas oportunidades de intervención en el aula y que, además, adoptan posturas para sí de su docente cooperador, en este caso, la forma en como aborda las clases.

De forma general de la formación inicial recibida —teniendo en cuenta los componentes: disciplinar, pedagógico y didáctico—, los participantes consideran que esta tiene “una buena estructura curricular” (M, EBN, p.11), lo cual se convierte en un hallazgo importante para reafirmar algunos de los resultados que tiene la Licenciatura en sus procesos de autoevaluación y acreditación de calidad (Documento institucional, 2013). Además, se valora la importancia que le dan algunos de los participantes a los diferentes contenidos que trabajan en la Licenciatura, pues consideran que les sirven de insumo para diseñar sus clases, así por ejemplo, María plantea “cuando yo fui a dar ese tema lo tenía en mi cuaderno entonces lo miré y fui y busqué por otro lado” (M, EBN, p.12), está mostrando que una de las fuentes



del saber está dado, por lo que aprendió en la Licenciatura, “su cuaderno” es una ayuda, es una herramienta que en la propuesta de Tardif (2004, p. 48), denota cómo los maestros, recurren a estas fuentes que marcan su historia de vida y a la vez, esta participante muestra que no solo se queda ahí, sino que busca otras opciones para complementar lo que va a enseñar.

Llama la atención, lo que vivencia Yeraldin, al tener la oportunidad de estar en dos Facultades, la de Ciencias Exactas la de Educación, lo cual le permite comparar y extraer sus propias conclusiones, cuando dice “la Facultad de Educación es muy diferente, todos son colaborativos, se preocupan por el otro” (EBN, p.7) está mostrando la valoración que hace de la “colaboración”, como una condición humana que lleva a que los maestros en formación se sientan tal vez, en una comunidad donde se puede aprender. Y en cierta forma, eso es lo que se espera de la formación inicial, como lo señala Zeichner (1990) citado en Devalle (2009), uno de los aspectos es fomentar una actitud transformadora dentro y fuera de la clase, lo cual no se aprende de la noche a la mañana sino en la medida en que los estudiantes también la vivan.

Durante la formación inicial, Harold tuvo la posibilidad de realizar un intercambio académico en otro país, lo cual marca la diferencia con los otros participantes y de hecho, se convirtió en un referente para la Licenciatura que en los últimos años ha promovido este tipo de actividades. Este tipo de experiencias, desde el punto de vista de la investigadora, son muy interesantes y enriquecedoras para el maestro en formación, pues el entrar en contacto con otras realidades le permite evaluar su formación, pero, además, le permite ratificar el gusto por lo que hace. Esta experiencia además coincide con otro de los elementos que propone Zeichner (1990) citado en Devalle (2009), para quien el objetivo de la formación docente debe hacer énfasis en que los maestros adquieran un bagaje cultural, político y social.



Identidad Profesional Docente

La Identidad Profesional Docente hace referencia a la forma en cómo los maestros se perciben a sí mismos como profesores de determinada área del conocimiento; en otras palabras, es un mecanismo, por medio del cual “los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros miembros de una determinada categoría social” (Gysling, 1992, citado en Aristizábal y García, 2012, p. 127).

Al cruzar los diferentes instrumentos (Entrevista Biográfico Narrativa y los diarios de campo), se encontró con que los maestros en formación van adquiriendo una identidad profesional, a medida que van avanzando en su proceso de formación, además, de la imagen que van formando de sí mismos como docentes de Ciencias Naturales, al entrar en contacto con los contextos educativos en los cuales realizaron su práctica.

Cabe resaltar, que en la construcción de esta identidad también influye la vocación y el gusto que se tenga por la docencia, de ahí que es importante mencionar que, a dos de los cinco maestros en formación, cuando hablaban en la entrevista y en su diario de campo, se les notaba esa pasión por la profesión docente; en los otros, se identificaron algunas expresiones que dan cuenta de algunas tensiones, desmotivación o duda frente a la misma.

Como el caso de María quien desde pequeña deseaba ser maestra, algo que se ve reflejado en todo su discurso, y tiene muy claro, que ser maestra, le puede ayudar a “transformar” la vida de otras personas, y sentirse útil al “sentir que alguien estaba recibiendo algo de mí, que eso le está aportando” (EBN, p.2). Lo que deja entrever, además, la mirada social y transformadora que tiene de su profesión y en últimas, el compromiso que ha adquirido por sí misma.



Para Harold, el gusto por la profesión docente también se percibe en la manera como se expresa, de sí mismo al querer ser maestro; en la medida que él quiere seguir cualificándose y también por su gusto por la música, se visualiza tanto en la escuela como fuera de ella.

Es de resaltar, además, que ese proceso de identificación también tiene que ver con la manera en que estos maestros se perciben así mismo como docentes, y como tal reconocen que el maestro constantemente debe estar actualizándose para poder enseñar.

Frente a esto, Nathy plantea que la práctica fue de gran ayuda para reafirmar su gusto por la profesión docente, sí bien la profesión le “parece realmente una labor muy difícil” (EBN, p.3), considera que ella está “súper feliz” (N, EBN, p.10) y entonces, le concede a la práctica esa posibilidad para corroborar esta opción de vida.

Caso contrario ocurre con Yeraldin quien indica que ella no se imaginaba como profesora de escuela e incluso, su expresión deja en duda si mientras está realizando la práctica, se siente como tal.

En estas dos participantes, en particular, se visualiza que la manera de reconocerse como docente, tal como lo señalan varios autores (Cattonar, 2001; Bolívar, 2006; Cattonar, Draelanst y Dumay, 2007; Elías, 2011; Bedacarratx, 2012; Muñoz y Arvayo, 2015), va de la mano con las experiencias personales y sociales vividas en contextos específicos de su desarrollo, en este caso, primordialmente, durante la práctica pedagógica, Nathy en una institución privada y Yeraldin en una oficial.

Dicha identidad, también va de la mano con la percepción de la profesión docente, por ende, a cada uno de los participantes se le realizó esta pregunta durante la entrevista, obteniendo algunas coincidencias en sus respuestas, al mencionar que la profesión docente



es una labor “transformadora” (M, EBN, p.1), que permite ayudar a otras personas y compartir con colegas, además de aportar al cambio que el país necesita (H, EBN).

Por consiguiente, conocer la identidad del profesor implica acercarse a su realidad y conocer su perspectiva, darle voz y permitir que éste exprese visión como profesional, pues el hecho de que un maestro reconozca que su quehacer está ubicado en un lugar diferente al imaginario que él tenía o aspiraba, es sin duda una señal que está movilizándolo sobre ser maestro y la docencia.

Identidad de base

La identidad de base está relacionada con el saber disciplinar que enseña el maestro y por la visión que éste tenga de la función docente; así pues, es una forma particular de sentirse profesor de acuerdo con el área de conocimiento que enseña (Bolívar, 2007).

Esto se evidencia, cuando los participantes coinciden en mencionar que uno de los factores importantes de la profesión docente es el “saber disciplinar” (A, EBN, p.4), además, de tener una “permeabilidad de todo” (H, EBN, p.5), pues en el contexto en el cual se encuentra inmerso es importante conocer de todo

Así pues, lo que plantean los participantes coincide con que esta identidad de base está relacionada no solo con el saber disciplinar que enseña el maestro sino, además, por la visión que éste tenga de la función docente.

También, los participantes coinciden en decir que el maestro, “debe saber planear una clase” (M, EBN, p.7), “investigar” y “renovar su conocimiento” (H, EBN, p.6). Lo cual se corresponde con el estudio realizado por Carlone y Johnson (2007), en el que proponen que



la identidad del docente de ciencias naturales debe incluir tres dimensiones: desempeño, reconocimiento y competencias.

Crisis identitaria

La práctica pedagógica, también puede verse como un momento crítico y decisivo en la vida del maestro en formación, pues al llegar allí, puede que tenga una ausencia de la imagen de profesor o que ese “choque de la realidad” produzca en él una tensión con esa representación idealizada que se tenía y sufra una crisis identitaria que lo lleve a replantear su forma de ver la profesión.

Esto se evidencia cuando dos de las participantes coinciden en mencionar que una de estas crisis la vivieron al llegar a la práctica pedagógica y ver la “indisciplina” que había alrededor del aula de clase, situación que a una de ellas, la llevó a querer irse hacia el lado de la “investigación (M, EBN, p.15) pero sin desligarse de la educación, situación que coincide en parte con Yeraldin, quien no se ve como “maestra de colegio” pero sí como “investigadora” (EBN, p.5).

Por otra parte, es importante mencionar, que tanto Angélica como Nathy, pensaron en desistir de la Licenciatura cuando se encontraban cursando materias del componente disciplinar, pues ellas tuvieron dificultades con algunas asignaturas, pero finalmente, el gusto por la profesión las llevó a quedarse.



En contraste a esto, se encuentra la visión de dos participantes para quienes la práctica les ayudó a ratificar el gusto por la profesión al decir “no me he chocado porque es lo que quería y tengo vocación” (M, EBN, p.7), pues “siempre me he visto como profesora” (M, EBN, p.15), situación que sucede debido a que la participante ingresó por primera opción a la licenciatura, pues su deseo desde pequeña era ser maestra.

En el caso de uno de los participantes, es importante mencionar, que este realizó un intercambio académico, el cual como él mismo lo menciona, le ayudó en su proceso de formación.

Aquí, cabe resaltar, que no todas las crisis son en sentido negativo, y que, en el caso de este participante, el intercambio le generó una crisis, pero más por la tensión de la formación, intercambio que sirvió también para que este ratificara su gusto por la docencia.

Componentes de la identidad

La identidad profesional docente, tiene unos componentes que ayudan en su configuración, estos, están implícitos en la trayectoria de los sujetos y se manifiestan en las entrevistas realizadas. Estos componentes son: *autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción, relaciones sociales en el centro de práctica, actitud frente al cambio, competencias profesionales y expectativas a futuro en la profesión*. Las cuales se abordarán a continuación,

Autoimagen

Durante su paso por la licenciatura, implícitamente todos los participantes han venido construyendo su identidad profesional docente, y en ella han intervenido algunos de los componentes que menciona Bolívar (2006), entre ellos, la *autoimagen* o la percepción que



tiene de sí cada uno como maestro. En este sentido, se puede decir que los cinco tienen una identidad para sí mismos (p. 129), la cual en mayor (Maria y Harold) o menor medida (Nathy, Angelica y Yeraldin), muestran la manera como los participantes se asumen como maestros, incluso estas últimas dando cuenta que en ciertos momentos todavía dudan de referirse a sí mismas como profesoras y entonces, cuando otros les ayudan a reconocerse (identidad para otros, Bolívar, 2006, p. 129), como son los estudiantes, los Docentes cooperadores, por ejemplo, entonces ahí ellas también se expresan con la nominación de maestras. Cuando la identidad que cada uno tiene coincide con lo que otros les dicen, ayuda a reafirmar su autoestima y en cierta forma, su proyecto de vida.

La percepción que tienen de su autoimagen cambia en el tiempo, y aunque se podría decir que el tiempo de la práctica es relativamente corto para visualizar cambios mayores, en las expresiones de los participantes se encuentran algunos indicios de lo que aprenden en la práctica y que se refleja en la construcción de su identidad. Así, por ejemplo, reconocen la “responsabilidad” y la “preparación” que debe tener un profesor para trabajar con sus estudiantes.

En oposición a estas expresiones, está la maestra en formación, quien considera que los maestros deben “ser responsables del aprendizaje y el amor por la academia de los estudiantes” (Y, DC, p.20), también argumenta que “como maestros, no solo somos sujetos de conocimiento, si no también cumplimos muchas otras funciones” (Y, DC, p. 32), pero no logra dar una imagen de sí como maestra, pues como lo ha planteado, no está segura si desea serlo.

Algo particular de este grupo de participantes, es que destacan a algunas maestras de su pregrado, especialmente a las maestras de biología celular, botánica, microbiología y didáctica, las cuales en cierta forma se convierten en referentes de esa imagen de profesores



que están construyendo, rescatan algunas de sus cualidades, “apasionadas”, “estrictas”, que muestran “el gusto por lo que hacen”, lo que las entusiasma e invita a querer ser como ellas y de cierta forma, los inspira a construir su propia identidad basados en lo que perciben de estas maestras.

Reconocimiento Social

En relación con este componente, cabe mencionar, que está ligado con la forma en como otras personas –padres, familia, amigos, estudiantes y otros colegas– ven la profesión docente (Bolívar, 2006). Para el caso de la investigación, se tomarán varios niveles de reconocimiento que surgieron en las Entrevistas Biográfico Narrativas, como: *reconocimiento general de la profesión, reconocimiento por parte de la familia y el reconocimiento por parte de los estudiantes durante la práctica pedagógica.*

Reconocimiento de la profesión docente

Este tiene que ver con la percepción que tiene la sociedad en general de la profesión docente, Harold por ejemplo alude a el rezago que tiene la docencia frente a otras profesiones, pero a la vez muestra que es también el maestro el que debe ayudar a cambiar esa condición, en la medida que investigue y reflexione.

Algo que también afirma Angélica al plantear que “el papel del profesor no es como el de ahora antes” (EBN, p.5). En estas dos expresiones, se puede apreciar como los participantes reconocen que la profesión docente hoy en día no es tan reconocida como antes por múltiples razones, pero más que todo, por la visión que de este tiene la sociedad, como el responsable de un sinnúmero de actividades en las Instituciones Educativas sumado a ello, la



formación de buenos estudiantes y mejores seres humanos. En esta línea, Nathy habla de ese *reconocimiento* que ha tenido el profesor dentro de la sociedad y considera que actualmente

Por su parte, María considera sobre la actividad del maestro, recae las exigencias de la sociedad y el gobierno, y no solo por parte de los estudiantes, lo cual hace que la labor sea más difícil. En cierta forma se vislumbra las relaciones que esta participante establece con la función docente (Decreto 1272/ 2002), en tanto, desde la institucionalidad en ocasiones se tiene una mirada técnica sobre la docencia y las actividades que realiza el profesor, en lugar de una perspectiva crítica, que lo reconozca como productor de saber.

Ante dicha situación, reflexiona “ojalá nos diéramos cuenta de que es el profesor el que realmente lleva ese proceso y los profesores formando a sus estudiantes, formando ese futuro es que se puede cambiar la sociedad, transformar hacia cosas mejores” (EBN, p.10), haciendo una invitación a transformar esa mirada que se tiene del maestro como el técnico que transmite un conocimiento o como el encargado de impartir unas orientaciones y formar una persona.

Estas afirmaciones de los participantes van de la mano con lo planteado por Bolívar (2006), quien plantea que el bajo reconocimiento que tienen los maestros de su profesión está en relación con un “sentimiento de vulnerabilidad” (p.134), generado por la desvalorización de las condiciones del ejercicio propio de la docencia.

Reconocimiento por parte de la familia

Para los maestros en formación entrevistados, la percepción de la profesión docente que tiene su familia juega un papel muy importante, pues para ellos, el apoyo por parte de estos es fundamental en el proceso de formación que están llevando a cabo. Al respecto,



surgieron diferentes miradas frente a ese reconocimiento familiar, pues para algunos en su familia fue un aspecto positivo el estar formándose para ser maestros y para otros no tanto.

Tal es el caso de una maestra en formación cuando menciona cómo fue la reacción de algunos familiares cuando ella decidió ser maestra, pues le propusieron estudiar otras carreras relacionadas con el área financiera o administrativa, situación que fue incómoda para la participante, pues considera que muchas personas no reconocen o no valoran la profesión docente como debería ser y ven mayores posibilidades de ingreso en otro tipo de profesiones. Situación similar vivió Yeraldin, cuando su madre le insinuó que fuera “médica” por el “asunto económico” (EBN, p.9).

Caso contrario ocurrió con la otra maestra en formación, que menciona que su mamá estaba “súper orgullosa ¡hay mi hija es profesora!, si quiere mi hija le explica” (EBN, p.5). Aquí se puede observar como la percepción que tiene la familia de los docentes, influye en el desempeño y gusto del maestro en formación por su profesión, pues al ser la familia un componente fundamental en su desarrollo, lo que piensen de él tendrá mucho valor.

Reconocimiento por parte de los estudiantes en la Práctica Pedagógica

Otro aspecto que destacaron en las entrevistas los maestros en formación es el reconocimiento que sintieron por parte de sus estudiantes, al realizar la práctica pedagógica, pues cabe mencionar, que este es el “primer reconocimiento” (Bolívar, 2006, p.141) al respecto Angélica menciona que su llegada estuvo aceptada por los estudiantes.

Por su parte, una de las maestras en formación indica que “si ha habido ese reconocimiento” (M, EBN, p.6) por parte de sus estudiantes pues constantemente la reconocen y le llaman “profe” (M, EBN, p.5). Finalmente, Nathy también recuerda como fue ese *reconocimiento* por parte de la comunidad educativa en el centro de práctica y plantea



que “parte de los profesores, nos reconocieron como profes y de una nos incluyeron pues como en esa labor diaria de ellos” (EBN, p.7), para ella, esto fue gratificante y menciona “allá si me reconocieron como profesora porque o sea, no fue como una labor de practicante -vea haga los favores- ¡no!, realmente si me reconocieron como profesora” (EBN, p.7).

Este tipo de reconocimiento al igual que el familiar, también es determinante en la construcción de la identidad docente, pues cuando el maestro siente que es reconocido por el otro, bien sea por un par o por un estudiante, la identificación con la profesión se le hará más fácil, al igual que la definición de sí como maestro.

Actitud frente al cambio

Se refiere a la resistencia o receptividad que tiene el maestro frente a todas las transformaciones que puedan presentarse dentro y fuera del aula de clase, es así como uno de los maestros en formación demuestra una *actitud frente al cambio* positiva, pues en su diario, aunque plantea que está inmerso en el sistema educativo colombiano, el cual indica “qué hacer” para él, esto se convierte en un “reto” para cambiar esas dinámicas en el aula. En el caso de María, esta menciona que tuvo que enfrentar algunos retos como “la disciplina y la cuestión del aula” (EBN, p.3).

Para Angélica, su actitud frente a las dificultades que se le presentan en el aula la han ayudado a mejorar, tal como ella lo menciona, que cuando ingresó al salón por primera vez le dio “pánico escénico que uno siente, pero ahí vamos, siempre dándome moral” (EBN, p.7), lo que reafirma aún más cuando dice “uno es fuerte, uno sigue” (EBN, p.1).

Otra actitud frente al cambio que vivenció una de las participantes, fue cuando se enfrentó a enseñar una materia diferente para la que se había formado, ella menciona “que al principio de la práctica yo empecé también acompañando tecnología” (M, EBN, p.4).



Así pues, estas actitudes frente al cambio pueden generar que la identidad del maestro sea cuestionada o asentada según la actitud que adopte frente a la situación que está vivenciando (Bolívar, 2006).

Expectativas a futuro

Las expectativas de los maestros en formación participantes van en dos perspectivas, una es lo que sueñan a futuro con la profesión y la otra tiene que ver con la formación continua como docentes, pues coinciden en plantear que como docentes tienen la responsabilidad de seguirse formando, expectativas que tienen “efectos motivacionales” (Bolívar, 2006, p.169) que contribuyen a un mayor compromiso con la vivencia presente para lograr esos deseos.

Para el caso de la primera perspectiva, los participantes tienen diferentes miradas sobre el futuro de su profesión, algunos lo hacen en términos más de sus estudiantes al mencionar que uno de sus deseos es hacer de sus alumnos “unos sujetos que sean reflexivos” (A, EBN, p.3) y “autónomos de sus conocimientos” (A, EBN, p.3). Además, deseos de “poder cambiar esos imaginarios de que la escuela es disciplinamiento y tal cosa; más motivación, yo creo que de pronto uno dándole también la voz al estudiante, teniéndolo en cuenta eso podría mediar un poco” (M, EBN, p.9). A futuro otro participante demuestra interés por “transformar la enseñanza de las Ciencias, de hacer que los estudiantes dejen esa pereza, ese reto por hacer de esto un lugar mucho mejor y mucho más bonito” (EBN, p.17).



Otros plantean esas expectativas en función de cómo se ven en un futuro, cuando mencionan que, aunque pasen los años en la docencia, desean verse como maestros “jóvenes, innovadores y motivadores” (N, EBN, p.13)

O como el caso de María quien se ve como “una profesora que tiene en cuenta esa llamada sociología de las ciencias que las ciencias no se me quede en lo disciplinar sino una profesora que ve la ciencia mucho más allá de lo que normalmente es vista” (EBN, p.17) pues para la participante es fundamental “enseñarle a mis estudiantes que la ciencia va más allá y que está en nuestro contexto en todo lo que tenemos alrededor” (EBN, p.17).

Desde la segunda perspectiva, los maestros en formación coinciden en querer seguir formándose en el futuro cuando mencionan que una de sus expectativas es “hacer una maestría, de seguir formándome, de entender que un maestro pues no es como lo que te decía ahorita no es una formación y ya” (A, EBN, p.14), pues consideran que “esa obligación de uno estar transformándose, formándose, colocándose nuevos retos y consiguiéndolos yo creo que eso permite una transformación, cuando uno llega a un lugar entra siendo una persona y cuando sale es otra persona diferente” (EBN, p.17).

Práctica Pedagógica

Para la Universidad de Antioquia (2012), la práctica pedagógica, se concibe como aquellas relaciones teóricas y prácticas que están articuladas de forma pedagógica, didáctica, disciplinar e investigativa, que, además, se encuentra permeada por temas socioculturales que permiten al maestro en formación adoptar una actitud crítica y reflexiva.

En cada una de las entrevistas realizadas, se les preguntaba a los participantes por las *expectativas que tenían antes y después de realizar la práctica*, pues es importante conocer



Facultad de Educación

Como corrientes de socialización que realizan en los tres últimos semestres de la licenciatura.

Para Angélica, llegar a esta etapa de la licenciatura representó “poner en práctica pues todo lo que sé” (EBN, p.4), además, su percepción inicial de la práctica era que se “iba a probar” (A, EBN, p.3), pues durante toda su carrera no tuvo contacto con estudiantes o acercamientos a un aula de clase. En el caso de María, la socialización es “indispensable” (EBN, p.7), puesto que allí, aprende diferentes cosas, entre ellas la gestión del aula.

Situación que va de la mano con lo propuesto por Escobar (2007), quien plantea que durante la práctica pedagógica el maestro en formación pone en evidencia esos conocimientos tanto didácticos como disciplinares, además de la comunicación, la creatividad y la capacidad de auto reflexionar sobre sus actuaciones.

Frente a la práctica pedagógica que realizó Nathy, cabe resaltar que fue una práctica diferente a las que comúnmente se realizan en la licenciatura, pues ella, se encontraba en una línea de investigación relacionada con Salud Pública. En relación a lo que vivió en esta etapa, Nathy plantea que esperaba “algo más complicado” (EBN, p.1) porque pensaba que “la práctica pedagógica mía iba a ser en un colegio público y realmente fue en un colegio privado” (N, EBN, p.1), pues “realmente yo esperaba de pronto algo más caótico” (N, EBN, p.1) y al llegar al centro de práctica encontró que “es un colegio pequeño, solamente dentro de las aulas de clase, trabajamos con trece niños y todos eran ¡muy juiciosos!” (N, EBN, p.1). En este caso, la participante deja entrever como esperaba que su práctica, fuera un proceso más caótico por así decirlo, pues desde sus percepciones y de lo que le cuentan otros compañeros, por lo general este momento se vivencia así.

Para Harold, una de las expectativas que tenía frente a su proceso de socialización era “ingresar de nuevo al colegio, ingresar ya no como estudiante, sino como maestro [...]



Entonces me sentía como con mucha responsabilidad” (EBN, p.4), aquí se puede observar como el hecho de realizar la práctica pedagógica se convierte para este maestro en formación como una responsabilidad, pues es consciente de que su profesión es determinante para la formación de las futuras generaciones.

A su vez, compara el inicio de la práctica con el ingreso al pregrado, cuando en su diario de campo escribe

esta situación es tan importante como el día que decidí inscribirme a la Universidad de Antioquia al pregrado de Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, un nombre largo pero que trae consigo gran responsabilidad porque en ella está la formación de personas que son el presente y futuro de un país. (H, DC, p.1)

En los casos anteriores, se puede percibir como todos los participantes tienen una mirada positiva del proceso de socialización, lo cual va de la mano con lo planteado por Molina (2004), quien define la práctica pedagógica como el momento que permite una relación de los conocimientos adquiridos en el pregrado con la realidad educativa y que, además, facilita los procesos de reflexión y autorreflexión sobre el quehacer docente.

Ello se relaciona también con lo que plantean Rozas y Vergara (2013) quienes consideran que la práctica pedagógica es el instante más esperado por los estudiantes, ya que la consideran como un espacio trascendental porque les permite articular la teoría con la práctica y conocer la realidad en la que se desempeñarán en un futuro.

Caso contrario es el de Yeraldin quien antes de iniciar la práctica pedagógica, tenía la expectativa de “que me fuera bien” (EBN, p.2) y que, además, en palabras de ella, “esa práctica cambiara algo en mí” (Y, EBN, p.2), pero al llegar allí, plantea que esta “no es que



me contribuyó mucho, o sea si yo me hubiera guiado por la práctica, yo hubiera salido, y hubiera dicho – no yo no quiero ser profesor–“ (EBN, p.5).

Frente a esto, plantea que el primer semestre de práctica “como tal que me haya contribuido [...] no, el segundo fue como te digo caótico (risa)” (Y, EBN, p.6), además, reflexiona y dice que no se basa en esa mala experiencia “porque yo sé que al igual que hay experiencias buenas, hay experiencias malas, y en ese momento me tocó pues no una muy buena, pero no es tan drástico para decir ¡ay no! esto no es lo mío” (Y, EBN, p.6), Aquí se puede evidenciar como la práctica se convierte en ese momento determinante para la construcción de esa identidad profesional docente.

Llegada al centro de práctica, un mar de emociones

En lo concerniente a la llegada al centro de práctica, es importante mencionar que solo 1 de los 5 participantes, tuvieron la posibilidad de elegir dicho lugar, pues también influyó la decisión de la asesora. Para el caso de Harold, él fue el único que tuvo la posibilidad de seleccionar la Institución Educativa donde realizó su práctica.

En relación con la llegada el primer día al centro de práctica, los maestros en formación coincidieron en mencionar que fue un momento en el que sintieron una mezcla de emociones, pues estaban contentos de poder realizar su práctica, pero a la vez, los invadían algunos temores, como son: miedo a hablar, temor a equivocarse, temor a las preguntas y no saber la respuesta, entre otros.

Para Nathy, esta llegada “fue difícil” (N, EBN, p.8), sin embargo, el recibimiento que le dieron en el centro de práctica determinó en cierta medida la reacción del participante y su confrontación con los temores que los invadían. Respecto a la llegada de Harold al centro de práctica indica que el recibimiento “fue muy bonito” (EBN, p.7), situación que significó



mucho para el participante, pues no esperaba ser recibido así por su docente cooperadora.

También en su diario de campo, menciona como este momento de su vida es significativo y “cargado de alegrías y momentos para aprender” (DC, p.1).

Estas emociones y miedos planteados por los maestros en formación, tiene relación cuando Paulo Freire (2010) en su libro *cartas a quien pretende enseñar* hace referencia a ese miedo que sienten los maestros frente a las dificultades y cómo sobreponerse a ellas, situación que concuerda con los maestros en formación, para quienes el miedo no los venció sino que los impulsó a mejorar su quehacer cada día, como lo plantea Freire (2010) “el *miedo* es un derecho más al que corresponde el deber de educar, de asumirlo para superarlo” (p.88).

Intervención en el Centro de Práctica

Para el caso de la licenciatura en cuestión, la práctica tiene dos momentos en el centro de práctica, uno de ellos es la observación, es decir, ver cómo lo hace el maestro cooperador y un segundo momento, la intervención, momento en el cual el maestro en formación imparte una o varias clases.

Este momento, es tensionante para los maestros en formación, pues es allí donde se “estrenan” y ponen a prueba los saberes adquiridos durante el pregrado, como el caso de Harold, para quien sus pensamientos frente a esto se basaban en la planeación, la cual incluye la selección de contenidos, actividades, la regulación del tiempo, entre otros aspectos y además, miedos que son generales y comunes cuando los maestros se enfrentan por primera vez a un grupo de estudiantes.

Tensiones, que son normales en los maestros esa primera vez, pues este no es un ser invulnerable y en palabras de Freire (2010) “es tan gente, tan sentimiento y emoción como el educando” (p. 89).



Otra tensión a la que se enfrentan es a la realidad educativa colombiana y sumado a ello, el poco interés y la poca motivación que tienen algunos estudiantes por aprender, como lo relata María, lo cual la desconcierta un poco, en la medida que a ella le gusta mucho las ciencias y tal vez pensó que solamente por su entusiasmo cambiaría la percepción de los estudiantes. Además, la influencia del contexto en el cual se encuentra realizando las prácticas.

Para los participantes, el momento de observación e intervención fueron diferentes, para algunos como Angélica, Harold y María su primer semestre de práctica fue de observación de la clase de ciencias de la docente cooperadora y en algunas ocasiones apoyaron con ciertas actividades, ya para el segundo semestres, los tres participantes tuvieron la oportunidad de intervenir en la clase. Para el caso de Nathy y Yeraldin, su estadía en el centro de práctica se concentró prioritariamente en la observación de las clases y contaron con pocos momentos de intervención, pero estos eran más en la realización de talleres.

Durante este proceso, Angélica relata en su diario que ponía su mirada en “cómo se desenvolvía mi maestra cooperadora, las dinámicas que utilizaba para llegarle a los estudiantes y cómo hacía el control de la disciplina” (DC, p.2), pues considera que de esta observación puede tomar elementos que pueda incorporar en su vida profesional. Esta observación que realiza le sirve para comprender las dinámicas del aula y reconoce su importancia pues se espera que un profesor tenga un “buen manejo de aula” (DC, p.9), lo cual también genera inquietud en ella, en tanto “me intimida no poder despertar en ellos su atención a la hora de intervenir con alguna temática” (DC, p. 9).

Caso similar ocurrió con María para quien sus funciones en la práctica (en un primer momento) eran más de “observación, calificación y colaboraba en las actividades” (EBN, p.11). O para el caso de María, quien luego de dos semanas de estar observando, el profesor



le pide que planea la clase y la ejecute, a lo que se refirió: “yo llego llamo a lista, doy mi clase, califico las actividades, yo soy la que evalúo” (EBN, p.12), haciendo referencia a esa responsabilidad de dar una clase.

Caso contrario ocurrió con Yeraldin, quien plantea que su práctica fue mayoritariamente de observación y que tuvo pocas intervenciones en el aula de clase, por ende, realiza “una crítica, a la primera fase, porque es que, a mí, la práctica dos me tocó por observación, en ningún momento yo pude intervenir, es importante observar si, pero no todo un semestre” (Y, EBN, p.6). Considera entonces que como maestra en formación y que ya pasó por un proceso de práctica “no tiene mucha experiencia porque es que uno solamente va como un observador” (Y, EBN, p.6).

Una experiencia similar vivió Nathy, pues al contrario del resto de participantes, en las intervenciones que esta hacía en el aula de clase se enfocaban más en abordar su trabajo de investigación, así lo afirma ella cuando dice: “nosotros en la práctica lo que hicimos de cierto modo fue aplicar la investigación realmente” (N, EBN, p.3), comenta, además, que en algunas oportunidades el maestro cooperador le dio la posibilidad de dar algunas clases “él nos dio la oportunidad de planear por ahí tres clases, pero simplemente nos dio el tema” (EBN, p.3).

1 8 0 3

Docente Cooperador

Durante el proceso de práctica, los maestros en formación tienen asignados en los Centros de práctica un docente cooperador, quien los acompaña en ese proceso de formación y les brinda su apoyo y conocimiento cuando así se requiera, situación que está acorde con lo que plantea González (2005) citado en Rozas y Vergara (2013) quien establece que el proceso de inducción profesional de un maestro en formación puede darse de cuatro formas



distintas. Dos de las cuales se evidencian en la presente investigación, la primera es la inserción del maestro en formación a través de maestros cooperadores que están a cargo del maestro en formación ayudándole y guiándole en este proceso; la segunda forma, establece una relación entre el maestro cooperador y el maestro en formación con la finalidad de que en sus inicios el docente en formación no cometa tantos errores.

Para el caso de la presente investigación, todos los participantes tuvieron diversas experiencias con sus docentes cooperadores, pues mientras algunos acompañaban este proceso y cumplían sus funciones, otros cumplían más un rol de pasivo y no tenían mucho contacto con el maestro en formación.

Esto se puede percibir cuando Harold indica que su docente cooperadora cumplía una “función de acompañamiento” (EBN, p.8) y que en todo momento era “enseñándome cosas claves o mostrándome cosas claves que podían suceder en el colegio” (H, EBN, p.8).

En este sentido, algo que destaca María de su maestro cooperador, es esa confianza que le da para ejecutar las clases, pero, además, rescata que la ha ayudado mucho dándole consejos y corrigiéndole algunos aspectos cuando aborda la clase. Al leer su diario de campo, se evidencia como a medida que el maestro cooperador le brindaba confianza sus miedos iban disminuyendo y ella misma lo reconoce cuando escribe “veo que he evolucionado y mi miedo ha disminuido” (DC, p. 51).

Situación contraria ocurrió con Angélica y Yeraldin, para quienes su acompañamiento por parte de cooperador no fue el que esperaban pues frente a ello, Angélica comenta que el contacto con la docente cooperadora ha sido un proceso difícil pues “no he llevado bien los tiempos de la maestra” y no ha “tenido como esa comunicación tan firme” con ella, lo que dificulta su proceso al interior del aula de clase (EBN, p.9).



En el caso de Yeraldin, es importante mencionar, que, durante su práctica, tuvo dos docentes cooperadores, uno en el primer semestre y otra en el segundo. Del docente cooperador inicial, la participante menciona que este docente, le daba algunos consejos desde su experiencia y, además, “le decía como en que tono hablar, que no me diera miedo pues hablar ante de ellos, entonces si me daba como tips por así decirlo” (EBN, p.11). De su segunda docente cooperadora, resalta que ésta, “trabajaba todas las clases con una guía, se las daba a los estudiantes, armen grupos y ni siquiera explicaba” (EBN, p.12), situación que era desconcertante para Yeraldin.

Situación, que influyó en que esta segunda experiencia no fuera grata como lo mencionó cuando se le preguntó por la percepción de la práctica realizada.

Así pues, se puede observar como a pesar de que en el Reglamento de Prácticas de la Facultad de Educación se establecen las funciones de los docentes cooperadores, estas no se cumplen en su totalidad, dando paso a diferentes perfiles de docentes acompañantes de los procesos de formación del maestro al interior del centro de práctica, situación que va de la mano con el estudio realizado por Cárdenas, Londoño, Mosquera y Villegas (2015), en el que encontraron que los docentes cooperadores que acompañan algunos procesos de maestros en formación no cumplen con el perfil requerido para ello.

Reflexiones en torno a la Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica, se convierte pues en ese espacio de autorreflexión para los maestros en formación en torno a su propia práctica y a cómo se ven en un futuro profesional como docentes, en este caso, de Ciencias Naturales. Además, la práctica les posibilita no solo socializar con otros maestros, conocer realidades educativas, sino que también les permite adquirir estrategias para su posterior inserción profesional (Sayago y Chacón, 2006).



Tal es el caso de Angélica y María, quienes consignan en su diario ideas que dan cuenta de la reflexión que empieza a hacer de su actuar, resaltando cómo la práctica le ha permitido adquirir estrategias y mejorar procesos de gestión de aula.

Situación contraria ocurrió con Yeraldin para quien las experiencias vividas en la práctica la llevaron a concluir que “antes y después de la práctica sigo pensando lo mismo” (EBN, p.16), pero que además por casos que ha escuchado “que llegan a las prácticas y ya” (Y, EBN, p.16) y de los cuales fue testigo, como lo dice “este semestre una compañera mía del trabajo de grado se retiró al último semestre” (Y, EBN, p.16), reconoce la importancia de las “prácticas tempranas, pues algunas personas si les da una luz de si quiero ser esto o no quiero” (Y, EBN, p.16).

De forma general, todos los participantes coinciden en resaltar la importancia de la práctica, pues gracias a este acompañamiento y a la experiencia vivida, uno de los participantes menciona: “crecí mucho [...] cogí un poquito más de experiencia” (H, EBN, p.5). En este sentido, considera que

en la práctica, aparte de que uno mismo se piensa como maestro, y de que uno en ese momento es como que, uno decide como si voy a ser, no voy a ser o si me voy a quedar todo el tiempo aquí, o empieza a definir como varias cosas. (H, EBN, p.1)

Para María, esta experiencia le permitió comprender que, en el proceso de socialización, el maestro en formación encuentra “esa manera de ser, de hacer, de calificar y todo eso” (M, EBN, p.13).

Otra participante indica que durante estos semestres de práctica en ella “se generó en si un proyecto de vida como tal cierto, de que yo ya tengo claro que, si no me voy para el área investigativa, me voy por la enseñanza universitaria” (EBN, p.24), al referirse cómo se



Fue en un futuro con su profesión y las miradas o perspectivas nuevas que le generó la práctica pedagógica.

Finalmente, estas impresiones frente a la práctica de los maestros en formación llevan a concluir que el modelo de práctica y especialmente la relación Universidad-Centro de Práctica que se tiene en la licenciatura está relacionado con el *modelo de yuxtaposición* que proponen Vaillant y Marcelo (2000), en el cual, el maestro en formación adquiere primero la formación disciplinar y por último realiza su práctica pedagógica para aplicar lo aprendido en el centro de práctica, además que allí, aprende a enseñar imitando a su docente cooperador. Lo que implica, que la práctica, sea el elemento curricular más importante para los maestros en formación, pues lo que allí sucede es de gran valor para este.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Capítulo V Consideraciones Finales



Reflexiones del camino recorrido

En este capítulo, se pretende consolidar lo que se ha venido trabajando en los cuatro capítulos anteriores, pues a través de todo este recorrido, se ha presentado una perspectiva de cómo los maestros en formación inicial van configurando su identidad profesional docente y su mirada del quehacer docente al estar inmersos en la práctica pedagógica.

Las entrevistas biográfico-narrativas realizadas a *Angélica, María, Nathy, Yeraldin y Harold*, los diarios y otros documentos, permitieron comprender cómo las dimensiones personales y profesionales se ponen en juego al construir su visión de la profesión. Se valora que este recorrido que permitió la metodología utilizada sirvió para que cada participante pudiera expresar su sentir frente al proceso de formación y mostrar sus sentimientos frente a la labor que desempeñarán en un futuro, además que, a su vez, les permitió realizar una retrospectiva de lo que han logrado y de cómo han llegado hasta donde están, pasando por la formación escolar, la formación inicial y su proyección a futuro.

Es de resaltar, que como investigadora fue muy enriquecedor el trabajo realizado con estos maestros en formación, pues conocer de sus vidas, sus miradas y sus proyecciones, me llevó a recordar ese proceso de socialización vivido durante la práctica pedagógica y, además, a querer contribuir en los procesos de formación docente que se llevan a cabo en la licenciatura.

Ahora bien, retomando la pregunta que orientó la investigación, *¿Cómo aporta la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental?*, se puede decir, que efectivamente la práctica pedagógica, se



se convierte en una etapa trascendental en la vida de cada uno de los participantes, pues es allí, donde se reconocen como maestros, como parte de un colectivo profesional y donde además, pueden poner en práctica lo aprendido durante el pregrado. El supuesto como investigadora era que la práctica era determinante en la vida de un maestro en formación, pero los resultados obtenidos, permiten reafirmar con evidencias de sus testimonios, que la vivencia en la práctica los marca en su vida como profesionales de la educación.

En este sentido, la identidad docente desde las dimensiones personal y social encuentra en los procesos de socialización, en este caso, la práctica pedagógica, un momento importante para que los maestros en formación tengan la oportunidad de reconocerse a sí mismos en función del reconocimiento que hacen del otro, para algunos casos, su docente cooperador.

Así pues, comprender cómo la práctica aporta a la constitución de la identidad docente, nos lleva a reconocer que cada maestro tiene una historia y una trayectoria de vida, que su proceso identitario está en una constante evolución y que allí, influyen elementos familiares, sociales y personales, algo que se evidenció en cada una de las entrevistas biográfico-narrativas.

También es importante resaltar como estos maestros en formación reconocen la importancia de estar formados en el conocimiento disciplinar, antes de entrar en contacto con los estudiantes, pues consideran, que el tener ese dominio del saber les brinda tranquilidad y seguridad a la hora de enfrentarse a planear y dar una clase, pues a pesar de que uno de sus temores sea equivocarse, piensan que sí no se tiene conocimiento suficiente sobre la disciplina que se enseña, probablemente fracasen en esa socialización.

En esta misma línea, consideran no solamente como importante esta formación en el campo disciplinar, puntualmente en ciencias naturales, sino que, además, los participantes



coinciden en tener una mirada más social de su profesión, es decir, para ellos la enseñanza se relaciona también con motivar a sus estudiantes para que sean sujetos reflexivos y críticos del entorno que les rodea, además, de motivarlos al aprendizaje de las ciencias desde lo cotidiano; así pues, se puede observar cómo la práctica permite ampliar ese panorama de formación de estudiantes pues no interesa llenarlos solamente de contenidos, sino formarlos para la vida, lo que permite dar respuesta al primer objetivo específico de este trabajo.

Esto se evidencia también, cuando los participantes reflexionaban sobre su práctica y plantean cómo estas experiencias vividas en los centros de práctica los ayudó a construir unas rutinas propias y unos modos particulares de ver la enseñanza de las ciencias desde una postura más constructivista.

En este sentido, es importante mencionar, que si bien los maestros en formación tienen deseos de enseñar ciencias naturales desde un modelo constructivista y más social, dejando de lado lo tradicional, afloran en sus discursos una concepción de enseñanza tradicional, ligada a la transmisión-recepción, esto, puede deberse a que al estar inmersos en los centros de práctica y al ser pocas las oportunidades de intervención que tienen en el aula y que, además, observan cómo su docente cooperador desarrolla las clases adopten o interioricen para sí estas características, que para ellos se hacen explícitas el expresarse, pero que su deseo es transformar la enseñanza de las ciencias.

Esto va muy ligado también a esos maestros referentes que tienen los participantes, bien sea de su formación escolar o inicial, pues estos maestros se convierten en una línea base para ellos querer replicar actividades y adoptar actitudes propias de sus maestros de colegio o universidad. Así pues, se podría decir que los docentes –del colegio, la formación inicial y el cooperador– ejercen una motivación implícita y mueven fibras en sus estudiantes,



Lo que conlleva esa constitución de la identidad profesional, a decir *quiero ser como X o Y maestro*.

Entonces, el docente cooperador juega un papel fundamental también en la constitución de la identidad profesional docente al interior del centro de práctica, pues este se convierte no solo en referente sino en apoyo para el maestro en formación, por lo que se esperaría que fueran docentes con un conocimiento no solo en lo concerniente a las ciencias naturales sino que además tenga experiencia acompañando procesos de formación inicial, pues es importante que además de acompañar al practicante en su proceso de socialización, le brinde herramientas que le puedan servir a futuro.

El docente cooperador, como uno de los actores clave en la práctica pedagógica, cumple una función importante y que tal vez no se ha pensado de forma suficiente. Así, la selección de este docente debe repensarse, pues no solo debería cumplir las funciones sugeridas en el reglamento de práctica, sino que ante todo se requiere que su selección esté mediada también por los aportes que este sujeto pueda brindarle al maestro en formación, en los modelos de enseñanza, el fortalecimiento pedagógico, didáctico y disciplinar.

De esta forma, se puede decir que lo que los maestros en formación aprenden en la práctica, les ayuda a definirse a sí mismos como profesores de ciencias naturales, situación que pone sobre la mesa la cuestión de la identidad de base, la cual va también ligada a la forma en cómo estos maestros conciben la ciencia y la formación en ciencias, los retos y desafíos que se tiene, dando cuenta así, de la identificación que se tiene con el área de conocimiento para el cual están siendo formados.

En la información analizada, se puede evidenciar, además, como los modelos de cooperación entre la universidad y los centros de práctica se manifiestan de forma implícita en las entrevistas biográfico-narrativas realizadas, primando el *modelo de yuxtaposición*, en



Este modelo de relacionamiento sobresale que el maestro en formación adquiere primero todo ese saber disciplinar y luego lo pone en práctica, además, aprende a enseñar imitando algunas cosas de su docente cooperador. En este modelo, se puede generar entonces una contradicción entre los propósitos y las expectativas que tiene el maestro en formación con su práctica, sobre todo al encontrar una realidad educativa donde algunas de las cosas que aprendió no tienen suficiente aplicabilidad.

Para los maestros en formación, la práctica es un componente que les permite la construcción de su identidad como maestros de ciencias naturales, pues en esta, desarrolla competencias y habilidades relacionadas con el saber y saber hacer de esta profesión, además de adquirir una actitud crítica y reflexiva frente a su quehacer dentro y fuera del aula como agente de cambio social. Además, permite el afianzamiento de actitudes y aptitudes que le permiten ratificar su vocación como futuro maestro o repensar su proceso de formación como docente.

De forma general, y de acuerdo con lo expresado por los maestros en formación inicial, la práctica pedagógica, realiza diversos aportes para la constitución de la identidad profesional, lo cual permite dar respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación, por lo tanto, a continuación, se hará mención de ellos, con el fin de brindar un panorama general de resaltar la importancia de la socialización de los docentes y cómo ello contribuye a su formación no solo profesional sino personal.

Los *aportes profesionales*, van en función de esa contribución que hace la práctica a la formación inicial de maestros, en cada una de las Entrevistas biográficas y los diarios de campo de los participantes, se puede evidenciar como dicha socialización contribuye a:



- a) Poner en escena los conocimientos adquiridos durante su formación inicial, es decir, los maestros en formación consideran que la socialización es el momento en el que se logra evidenciar la relación teoría-práctica.
- b) Socializar con otros maestros que luego en el futuro serán sus colegas; observar sus dinámicas, pero, además, ser partícipes de ellas, es un elemento importante para aprender las rutinas profesionales. Este contacto permite que luego puedan adoptar para sí estrategias que les permitan interactuar con sus estudiantes en el aula de clase o también para reflexionar acerca de los comportamientos de algunos maestros y en por lo menos un caso, no querer replicarlos en su propia práctica.
- c) Enfrentarse a un grupo de estudiantes, consideran este aporte como uno de los más valiosos, pues algunos de los participantes cuando realizaron su práctica no habían tenido contacto alguno con niños y menos con todo lo que implica la enseñanza, por ende, piensan que este es uno de los aportes que más los enriquece, pues allí, comienzan a aprender y a poner en práctica un sinnúmero de estrategias para los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- d) Conocer de primera mano las realidades educativas, pues durante la formación inicial, por lo menos estos cinco maestros no habían tenido contacto directo con contextos educativos, más allá de su propia experiencia como estudiantes. La socialización que hacen en la práctica es para ellos, ese primer acercamiento a observar cómo funciona el aula de clase, cómo funciona una institución educativa, proceso que enriquece su percepción de lo que ocurre en la cotidianidad escolar.
- e) Adquirir nuevos conocimientos sobre la gestión en el aula, entendida tanto como el control de la disciplina como el manejo de grupo; este conocimiento siente que no fue explícito durante el pregrado y es en el aula, al estar inmersos ahí y en compañía



del docente, cooperador, que realmente consideran se aprende esta habilidad para interactuar con los grupos de estudiantes.

- f) Enfrentarse a retos en cada uno de los contextos educativos, les permite adquirir nuevos conocimientos no solo de su campo de acción sino de otros campos, como por ejemplo, la tecnología o las ciencias humanas.

Las *contribuciones personales*, se relacionan más con aquellas vivencias en el centro de práctica, que ayudaron a los maestros en formación a mejorar cada día y repensar su labor, estas son:

- a) Adquisición de habilidades y desarrollo de competencias, tales como: *toma de decisiones, persistencia y constancia para lograr lo propuesto, apasionarse por la profesión y adaptarse a los cambios*, competencias que no son solamente para su trabajo en el aula sino también para la vida, pues en el proceso de socialización, el maestro enfrenta sus miedos y los convierte en retos que los llevan a reconocer destrezas que desconocían y a desarrollar aquellas capacidades que les permiten mejorar su labor día a día.
- b) Reflexionar sobre su práctica docente, este proceso contribuye a que el maestro en formación se vuelva un sujeto más crítico y reflexivo de su quehacer, pues los participantes en sus diarios de campo reflexionaban sobre su actuar en ciertos momentos y sobre esas vivencias en el aula, lo que los lleva, además, a querer ser mejores y a contribuir a la formación de sus estudiantes.
- c) Repensar la educación, al estar inmersos en una institución educativa y conocer las dinámicas que allí se gestan, los maestros en formación a partir de



Esta reflexión buscan contribuir al mejoramiento de la educación, a querer cambiar los procesos tradicionales de enseñanza y a pensar en un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, en el que la motivación y el gusto por aprender a enseñar ciencias sea el que prime.

d) Reconocerse y ser reconocidos como parte de un colectivo profesional, este es sin duda uno de los grandes aportes a nivel personal que realiza la práctica pedagógica, pues la identidad docente como se ha mencionado antes se forja a partir de ese reconocimiento social y es allí precisamente en los procesos de socialización y el contacto con sus estudiantes que el maestro en formación se siente reconocido.

También es importante mencionar que, en relación con los componentes o rasgos de la identidad profesional docente, hubo recurrencias en cuanto a tres rasgos específicamente, los cuales son reconocimiento social, autoimagen y expectativas a futuro con la profesión.

En lo concerniente al *reconocimiento social*, los maestros en formación coincidieron en admitir que la forma en que lo ve el otro influye mucho en la construcción de su identidad profesional docente; fue claro como las expresiones de sus familiares cuestionan o reafirman la decisión de optar por la docencia. La mirada del otro y el lugar que le da a la docencia como una profesión igual de importante que otras como por ejemplo, medicina, hace que el maestro en formación tenga que estar en ocasiones luchando por que se valore lo que hace sin que se tenga en cuenta el factor monetario.

Esta situación lleva a poner sobre la mesa las siguientes preguntas: *¿Cómo se está viendo en la actualidad la profesión docente en Colombia?, ¿Cuál es el papel del maestro al interior de la sociedad?, ¿Qué imaginarios tiene la sociedad colombiana frente a los*



En otras preguntas cuya respuesta puede estar influyendo directamente en la imagen que tienen de la profesión docente los maestros en formación inicial, y sobresale en ellos esas ganas de cambiar esa percepción externa y pensarla como una profesión que contribuye al mejoramiento de la sociedad.

En relación con la *autoimagen*, segundo rasgo más recurrente en el análisis se pudo percibir cómo los participantes han ido construyendo esa imagen de sí en función de los otros y de sus imaginarios sobre lo que es la profesión docente. Este es sin duda el rasgo más importante para la constitución de la identidad profesional docente, porque es el que ayuda a construir la imagen de sí y de cómo desea ser o cómo se ve como maestro, en este caso de ciencias naturales. Fue llamativo que sobre todo María y Harold, tienen una autoimagen de sí mismos como profesores de esta área, mientras en Nathy, Angélica y Yeraldin esta expresión fue más difusa, tensa e incluso todavía en duda.

Es importante mencionar también que los maestros en formación tienen desde su pregrado algunas ideas de qué va a pasar en unos años, se están pensando la profesión y se está proyectando a futuro, y que para el caso de estos participantes, sus expectativas giran en torno a la formación continua –realización de posgrados– y seguir participando de procesos formativos. Así mismo, sus expresiones dan cuenta de una meta a largo plazo que tienen con los grupos donde lleguen a trabajar, y es contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa del país y con la formación de ciudadanos críticos y reflexivos.

Finalmente, se concluye que es importante que la Licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, continúe revisando las apuestas que tiene frente a la formación de maestros de esta área, que tiene tal trascendencia en un país donde precisamente se requiere la generación de vocaciones científicas y la construcción de una sociedad con valores ciudadanos y ambientales íntegros. Sin lugar a dudas, las



Expresiones de los participantes muestran indicios de una conciencia en esta línea, no obstante, también las vivencias que ellos relatan dan cuenta de que se requieren ajustes en la organización curricular, para que los componentes de la licenciatura y especialmente, la relación teoría y práctica, que se sugiere en los cursos de Práctica Pedagógica puedan tener más impacto en la formación inicial.

Y... ¿ahora qué sigue?: Recomendaciones

Al finalizar la investigación y de acuerdo con el análisis vertical y horizontal realizado se considera pertinente plantear las siguientes recomendaciones para la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. Cabe resaltar, que estas recomendaciones se harán en función de los tres componentes de la licenciatura – *disciplinar, pedagógico y didáctico*– además de la práctica pedagógica:

Componente disciplinar

De acuerdo con lo planteado por los participantes en las entrevistas, estos indican que, si bien la cantidad de asignaturas para este componente es adecuada, consideran que la forma en que éstas se enseñan y las metodologías que allí se utilizan deben repensarse, pues solamente están haciendo énfasis en aprender contenidos, pero no en cómo llevarlos al aula de clase, situación que se vuelve difícil para los maestros cuando se enfrentan a planear una clase por primera vez.

Se recomienda, además, pensar en ese perfil del profesor de dichas áreas, pues una de las cuestiones que se hacían los estudiantes era *¿por qué si estamos en una licenciatura, quienes nos forman no son licenciados?*, lo que deja entrever, además, que para el maestro



En formación es importante contar con un buen formador de formadores, que le permita comprender los contenidos científicos, pero también la forma cómo se pueden llevar a un aula de clase.

Componente pedagógico

En relación con este componente, los maestros en formación plantean que son muchas las asignaturas pedagógicas y pocas a las que le ven una aplicación real en el aula de clase, además, que las metodologías utilizadas en clase no son las mejores, pues por lo general, consiste en la realización de lecturas extensas y discusión sobre estas. En este sentido, se recomienda revisar las asignaturas pedagógicas, con el fin de dilucidar aquellas que estén aportando más en la formación de los maestros, además de que en estos cursos se reflexione acerca de la profesión y se reflexione sobre la misma, para que también a partir de allí el maestro en formación tenga la posibilidad de construir o reconstruir su identidad profesional.

Componente didáctico

Para el componente didáctico, desde el planteamiento de los participantes y la investigadora, se recomienda incluir más didácticas en la licenciatura, pues éste componente es el que permite hacer esa conexión entre lo teórico y lo práctico, pues es allí donde el maestro en formación aprende cómo hacer esa transposición didáctica de los contenidos disciplinares para llevarlos al aula de clase, a la par que adquiere estrategias de intervención en el aula, lo cual facilita su ingreso a la práctica.



En relación con la práctica pedagógica, se sugiere que esta se piense desde los primeros semestres, pues es allí donde el maestro en formación al entrar en contacto con las realidades educativas define si desea ser profesor o no. Además, porque esta socialización, le permite ir adquiriendo elementos que en un futuro podrá replicar.

También, es importante replantear la organización de dicha socialización en los centros de práctica, pues fue evidente que algunos de los participantes tuvieron pocas oportunidades de intervención en el aula de clase, lo cual no debería ser así; pues se considera que este espacio es para que en un primer momento el maestro en formación observe y se familiarice con el contexto educativo y luego entre en acción.

Finalmente, se recomienda definir muy bien el perfil del docente cooperador y velar porque los centros de práctica cumplan con los requisitos establecidos en el reglamento de práctica, pues estos son fundamentales en el proceso de socialización de los maestros en formación.



- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Lars Mundet (Barcelona). Presentación, Barcelona.
- Aristizábal, A. y García, Á. (2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía?. *Revista Educyt, Extraordinario*, 126-138.
- Ávalos, B. y Sevilla, A. (2010). La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación. Presentación, II Congreso Internacional sobre Profesorado principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires.
- Ávalos, B. (2002). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Chile: Ministerio de Educación.
- Avraamidou, L. (2014). Studying science teacher identity: current insights and future research directions. *Studies In Science Education*, 50(2), 145-179. doi: 10.1080/03057267.2014.937171
- Avraamidou, L. (2014). Tracing a Beginning Elementary Teacher's Development of Identity for Science Teaching. *Journal Of Teacher Education*, 65(3), 223-240. doi: 10.1177/0022487113519476
- Badillo, R. y Azcárate, C. (2002). Conocimiento profesional del profesor de matemática: integración del conocimiento del contenido matemático y el conocimiento didáctico del contenido. En Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN-Colciencias.
- Badillo, R., Miranda, R., Gallego, T., y Torres, L. (2004). Formación inicial de profesores de ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados. *Ciência & Educação*, 10(2), 219-234.



Barrios, A. (2014). Una perspectiva histórica sobre la formación de maestros de Ciencias Naturales

en Colombia. *Rhec*, 17(17), 101-136. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/2088>

Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en la investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. *Cuadernos De Educación*, (7), 39-54. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/315/672>

Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/315/672>

Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching And Teacher Education*, (20), 107-128.

Bolívar, A. y Bolívar, M. (2012). El profesorado de enseñanza media: Formación inicial pedagógica e identidad profesional. *Ensino Em Re-Vista*, 19(1), 19-33. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14899/8398>

Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción. Archidona (Málaga): Aljibe.

Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, (12), 13-30. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>

Bolívar, A. (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González, *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59-96). París: L'Harmattan.



- Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y construcción de identidades profesionales. En M. Facultad de Educación
Abraham, L. Frison, C. Barreiro, *A nova aventura (Auto) Biográfica. Tomo I.* (pp. 251-287).
Porto Alegre:Edipucrs.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). La Investigación biográfico-narrativa en
educación. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado:
Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1).
- Branda, S., y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en
docentes memorables. *Profesorado. Revista De Currículum Y Formación De
Profesorado*, 16(3), 231-243.
- Bullough, R. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher
educator identity. *Teaching and Teacher Education* (21), 143-155.
- Carlone, H., y Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of
color: Science identity as an analytic lens. *Journal Of Research In Science Teaching*, 44(8),
1187-1218. doi: 10.1002/tea.20237
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse.
Cahier De Recherche Du GIRSEF, (10), 1-31. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566/document>.
- Cattonar, B., Draelants, H., y Dumay, X. (2007). Exploring the interplay between organizational and
professional identity. *Girsef (Louvain-La-Neuve)*, 54, 1-24. Recuperado de
<http://dial.uclouvain.be/pr/boreal/fr/object/boreal%3A71185>
- Chávez, Y. y Llinares, S. (2012). La identidad como producto del aprendizaje en la práctica de
enseñar matemáticas en profesores de primaria. En A. Estepa, Á. Contreras, J. Deulofeu, M.
Penalva, F.



García y L. Ordóñez. Investigación en Educación Matemática XVI (1ra ed., pp. 187-196). México:

Jaén.

Czop, L. (2008). Professional identity of a reading teacher: responding to high-stakes testing pressures. *Teachers and teaching: theory and practice*. Vol. 14, N° 3, pp. 239-252.

Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente* (1st ed.). Buenos Aires: Paidós.

De laurentis, C., Porta, L., y Sarasa, M. (2013) "La formación del profesorado de inglés: Espacios de Indagación Narrativa" en Revista Arena 3(1) Universidad Nacional de Catamarca.

Delorenzi, O., Boubeé, C., y Núñez, R. (2012). Las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia: Incidencia en la construcción de la identidad en las primeras inserciones laborales. III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Devalle, A. (2009). *La formación docente según las representaciones de los futuros maestros* (1ra ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Diker, G., y Terigi, F. (2003). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta* (1ra ed.). Buenos Aires: Paidós.

Domingo, J. y Pérez, P. (2005). Crisis de identidad profesional y formación del profesorado de Ciencias de la ESO. *Enseñanza De Las Ciencias*, Extra, 1-4.

Dubar, C. (1991). *La socialization. Construction de identités sociales et professionnelles*. Paris: A. Collin

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Elías, M. (2011). Aportes para la construcción de una identidad docente. Presentación, VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, Teoría, formación e intervención en pedagogía.



Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, (16), 182-193.

Esteve, J. (1996). La formación del profesorado en secundaria. In *Formación de Profesores y Educación Social*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Fabara, E., Buenaventura, M., y Torres, J. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. UNESCO.

Fierro, S. y Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. *Valoras UC*. 1 – 3. Recuperado de: http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/10/practica_docente.pdf

Flores, M. (2008). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. C. Marcelo (Coord). *El profesor principiante, inserción a la docencia*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2da Edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

Furió, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza De Las Ciencias*, 12(2), 188-199. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21357/93312>

Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 89-107.

Gallego, R., Pérez, R., Torres, L., y Gallego, A. (2006). El papel de “las prácticas docentes” en la formación inicial de profesores de ciencias. *Revista Electrónica De Enseñanza De Las Ciencias*, 5(3), 481-504.

García, A. (2009). La formación de profesores de ciencias a través de su interacción en Comunidades de Desarrollo Profesional. *Tecné, Episteme Y Didaxis*, (26), 53-61.



Gómez, E. (2004). El ingreso a la docencia y la construcción de la identidad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 2, 77-81.

Goodson, I. (2011). *Life Politics Conversations about Culture and Education* (1ra ed.). Rotterdam: Sense Publishers.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. España: Biblioteca de Aula.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 7ma Edición. Barcelona, España: Editorial Grao.

Johnson, D. (2010). Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo (Tesis para optar por el título de Magister en Educación con mención en curriculum y comunidad educativa.). Universidad de Chile.

Latorre, M., y Blanco, F. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54.

Laurentis, C. (2015). Identidad Docente: Herramientas para una aproximación narrativa. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, (2), 67-74. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1385>

Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(3), 1-8.

Maiztegui, A., González, E., Tricárico, H., Salinas, J., Pessoa, A., y Gil, D. (2000). La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana De Educación*, (24), 163-187.

Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En *Pensamiento y Conocimiento de los profesores*. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN-Colciencias.



Maroy, C. (2001). Le mod`ele du praticien r`eflexif `a l`'epreuve de l`enqu`ete. Cahier De Recherche

Du GIRSEF, (12), 1-25. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603562/document>

Martín, C, Prieto, T. y Lupión, T. (2014). Profesorado de ciencias en formación inicial ante la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: ¿perfil innovador o tradicional?. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 149-163.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123 – 146.

Mellado, V., y González, T. (2000). *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (1ra ed., pp. 535-556). Alcoy: Marfil.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 0709. (1996). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1272. (2002). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1295. (2010). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115. (1994). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 02041. (2016). Bogotá.

Miolina, P. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, 6(1), 80-84. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2447/3397>

Molina, E. (2004). Formación práctica de los estudiantes de Pedagogía en las Universidades españolas. *Revista Currículum y formación de profesorado*, 8(2), 1-24.

Montes, I. (2001). La identidad profesional de los profesores de educación básica (Tesis para optar por al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chila.



Muñoz, F. y Arayo, K. (2015). Identidad Profesional Docente: ¿qué significa ser profesor?.

European Scientific Journal, 11(32), 97-110. Recuperado de

<http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/6568/6339>

Ojeda, M. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 10(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15511134004>

Patiño, L., y Rojas, M. (2009). *Prácticas pedagógicas en la universidad*. Ibagué: Universidad de Ibagué.

Perafán, G. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional (pp. 9-232). Bogotá.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Porlán, R., Rivero, A., y Solís, E. (2010). *Un modelo de formación para el cambio del profesorado de ciencias*. (pp. 1-9).

Putnam, R. y Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say About Research on Teacher Learning?. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x029001004>

Quiceno, Y. (2016). (Re)constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde los saberes del profesor en la etapa de inserción a la docencia. Trabajo de Maestría en Educación en Ciencias (en fase de evaluación final).

Rivero, A. y Porlán, R (2004). The difficult relationship between theory and practice in an in-service course for science teachers. *International Journal of Science Education*, 26(10), pp. 1223 – 1245.



Romero, M., y Matrana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653-667.

Rozas, M., y Vergara, L. (2013). Reflexiones en torno a la inducción profesional docente en Chile: problemas y desafíos para los nuevos profesores del sistema educacional. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 25(13), 42-51. Tomado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1049/1061>

Sayago, Z., y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Educational Research Association*, 15(2), 4-14. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1175860>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. Ediciones Paidós: Barcelona

Tedesco, J. (1997). Fortalecimiento del rol de docentes: balance de las 45 sesiones de la Conferencia Internacional de la Educación. Lecture, Seminario Internacional de Formación de Profesores.

Torres, M., Inciarte, A., y Peley, R. (2001). Interacción Universidad-Escuela: prácticas educativas en escuelas mediadas. *Educere*, 5(13), 31-39.

Torres, R. (1996). Formación Docente: Clave de la reforma educativa. En Nuevas formas de aprender y enseñar (pp. 1-20). Santiago: UNESCO-OREALC. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116066Sb.pdf>

Torres, R. (1999). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. En Aprender para el futuro. Nuevo marco de la tarea docente (1ra ed., pp. 99-112). Madrid: Fundación Santillana.



Torres, R. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: La encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, XXX(2), 1-21.

Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Acuerdo 284. (2012). Reglamento de prácticas académicas para los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de la sede Medellín y las sedes regionales. Medellín.

Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Informe de Autoevaluación 2007-2012 con fines de renovación de acreditación. Medellín.

Urrutia, E. (2011). De la importancia de las prácticas en la formación docente: Una aproximación desde la experiencia. *Docencia*, (43), 89 –91.

Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Ponencia, I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado" Barcelona.

Vaillant, D., y Marcelo, C (2000). ¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de los formadores. Proyecto capacitación y actualización docente en Uruguay. ANEP-AEU. Montevideo: Productiva editorial.

Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 3(40), 1-11.

Villegas, A., Sánchez, L., Cárdenas, M., y Mosquera, Y. (2015). Análisis de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental: con miras al fortalecimiento del vínculo Universidad – Centro de Práctica. (Tesis de Pregrado). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Woods, P., y Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, J.

Barquín & Á. Pérez, Desarrollo Profesional Docente: política, investigación y práctica (pp.

505-532). Madrid: Akal Ediciones.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Anexo 1 Revisión de Literatura

Relación entre identidad profesional docente y práctica pedagógica en la formación de maestros de ciencias naturales

La identidad profesional “se constituye en un factor importante para la comprensión de la vida profesional del profesor” (Beauchamp, 2009 citado en Galaz, 2011, p.90), ya que el concepto que éste construye de su profesión es una base para proyectar su desarrollo y compromiso con el constante cambio educativo (Galaz, 2011). En su investigación, Galaz (2011) plantea los siguientes interrogantes: ¿qué identidad profesional se promueve a nivel oficial? y ¿qué competencias promueven?, ¿cuál es la identidad que construyen los profesores?, ¿qué competencias son las que emplean efectivamente en su trabajo? A su vez, tiene como objetivo el identificar comparativamente la identidad que construyen los profesores de secundaria que pertenecen a 3 liceos y aquella que nace con la promoción y evaluación oficial de competencias que se encuentran contenidas en las políticas educativas.

La investigación fue de corte cualitativo, pero empleó análisis descriptivos de naturaleza cuantitativa. Se desarrolló en dos fases, la primera basada en la revisión de literatura y análisis de 36 documentos del periodo 1990 y 2009 y un análisis de contenido donde se definieron las categorías. La segunda, consistió en la obtención de información acerca de la identidad docente mediante la utilización de un cuestionario de identidad profesional tipo Likert, en total participaron 64 profesores de secundaria.

Aquí, la identidad profesional hace referencia a un campo o área específica de desempeño (Galaz, 2011), pero según Cattonar (2001) y Beijaard (2004), ésta se debe concebir como un proceso dinámico e interactivo de construcción, donde confluye la historia



personal y social del individuo (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006). Así, un profesor tiene diversas identidades o formas de definir su profesión, las cuales pueden ser asociadas al contexto laboral o a sus procesos individuales (Cattonar, 2001; Galaz, 2011; Vaillant, 2007).

En la investigación realizada por Galaz (2011) la identidad profesional está definida como una “construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas” (p.92); además, la imagen y el significado que el maestro construye de sí tiene dimensiones afectivas, cognitivas, personales y sociales (Elías, 2011; Galaz, 2011; Ávalos y Sevilla, 2010) que se remontan a su pasado y que incluyen las proyecciones futuras.

Galaz (2011) retoma los modelos identitarios planteados por diversas investigaciones (Zeichner, 1993, 1999; Kelchtermans, 2001; Maroy, 2001, 2005), los cuales son: el *modelo técnico*, centrado en las competencias; el *modelo práctico reflexivo* que hace referencia a la re significación, interpretación y construcción del saber profesional y por último, el *modelo crítico reflexivo*. Los participantes fueron 64 profesores de las áreas de Artes, Ciencias, Lenguaje, Ciencias Sociales, Matemáticas, Tecnología y Educación Física. En los resultados, se destaca la predominancia del modelo práctico reflexivo en la identidad de los docentes, pues estos definen su identidad como docentes prácticos y reflexivos de lo que realizan.

Además de estos modelos identitarios, otros autores como Hall (2011) citado en Laurentis (2015) define tres enfoques para entender el concepto de identidad: el primero visualiza al sujeto como iluminismo (capacidad de la identidad de permanecer idéntica), el segundo ve a un sujeto sociológico (identidad conformada en relación con el otro) y el tercero a un sujeto posmoderno (identidad fluida y determinada históricamente). En esta misma línea, aparecen investigaciones como la de Argemí (2014) quien cita a Day (2006) y propone que la identidad profesional deba mirarse con base en las tres dimensiones de los sujetos: la



dimensión social, la profesional y la situacional. La primera de ellas hace referencia a la constitución de la identidad a partir de múltiples contextos (Cattonar, 2001; Bolívar y Molina, 2005); la segunda se configura como un espacio común entre el individuo y su entorno tanto personal como social; y la tercer y última, se refiere a la identidad que el sujeto construye en su contexto de trabajo concreto.

Otra investigación encaminada indagar por la identidad profesional de los maestros fue la realizada en México por Muñoz y Arvayo (2015) quienes buscaban evaluar las concepciones de los profesores del Departamento de Ciencias Químico-Biológicas (DCQB) en materia de identidad docente, como instrumento para identificar elementos potenciales de un programa de formación. Los participantes de esta investigación fueron 10 maestros de la Universidad de Sonora, para la recolección de la información, utilizaron estudios de campo, observaciones, encuestas y narrativas.

Vaillant (2007), Muñoz y Arvayo (2015) retoman la definición del concepto de identidad como un “conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que responden a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales”. También hacen referencia a la identidad profesional docente como la respuesta a la pregunta ¿Qué significa ser profesor? (Cattonar, 2001; Johnson, 2010; Muñoz y Arvayo, 2015). Así pues, esta identidad es la “definición que el docente hace de sí mismo y a la vez, de su grupo profesional, que se extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales en un contexto específico de desarrollo” (Vaillant, 2007).

En su investigación, Muñoz y Arvayo (2015) encontraron que la identidad profesional docente es una construcción que se da tanto de forma individual como colectiva que permite al maestro reconocerse como tal, lo que va en concordancia con lo que plantean en sus investigaciones y publicaciones autores como Dubar, 1991, 2002; Miolina, 2001; Veiravé,



Ojeda, Núñez y Delgado, 2005; Bolívar, 2006, 2007; Vaillant, 2007; Cattonar, Draelants y Dumay, 2007; Bedacarratx, 2009; Elías, 2011; Argemí, 2014. En este sentido, encuentran que la formación inicial de los maestros cumple un papel clave en la constitución de esa identidad, ya que allí suele aparecer una crisis identitaria debido a la tensión que ellos afrontan en su práctica pedagógica, respecto a su formación disciplinar y pedagógica, pues sienten que estas dos van desligadas (Vaillant, 2007; Miolina, 2001; Domingo y Pérez, 2005; Elías, 2011). Según los hallazgos de Muñoz y Arvayo (2015), la experiencia que vive el maestro en formación es lo principal para la construcción de la identidad profesional, pues ayuda al maestro a consolidarse como un formador; ya que esta práctica representa un acercamiento a la experiencia del trabajo docente, lo que permite la reflexión entre pares y la adquisición de elementos para la construcción de la identidad (Vaillant, 2007, Bolívar, 2007; Muñoz y Arvayo, 2015; Bedacarratx, 2012; Elías, 2011).

También autores como Beijaard, Meijer y Verloop (2004) han planteado en su investigación, cuatro características de la identidad profesional: a) es un proceso en constante evolución gracias a las experiencias que vive el maestro en formación; b) implica al individuo como al contexto en el que este se encuentra; c) la identidad profesional docente, está compuesta por subidentidades; d) la identidad contribuye a la percepción y valoración de la profesión docente y es factor importante para convertirse en buen profesor. Así mismo, Bolívar (2006) plantea cuatro factores clave que influyen la formación de la identidad profesional: a) influencias pasadas (biografía personal, formación inicial y práctica); b) identidad previa a la enseñanza (imágenes, teorías); c) contexto de enseñanza (Práctica de clase, Cultura escolar); d) identidad reconstruida.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada por Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado (2006) pone de manifiesto cómo la práctica profesional es un momento decisivo



Para el maestro en formación, ya sea porque este confirma su elección o porque se produce una crisis; ya que las prácticas en el marco de la formación inicial suponen el ingreso al mundo laboral donde los maestros en formación chocan con la realidad y se desdibujan los marcos de referencia o ideales (Bedacarratx, 2009). Considerándose así la práctica como una trama compleja de relaciones donde el maestro en formación desarrolla habilidades y competencias que le servirán en su futuro profesional (Fierro y Contreras, 2003).

De esta forma, diversos autores (Bolívar y Bolívar, 2012; Domingo y García, 2005) plantean que la práctica pedagógica debe ocupar un papel central en los programas de formación de maestros, ya que ésta ayuda a la constitución de la identidad profesional; planteando a su vez un currículo centrado que logre integrar el qué y cómo enseñar, es decir, lo específico y lo pedagógico.

Así, la formación inicial según Putnam y Borko (2000) citados en Johnson (2010) y Ávalos (2002) debería tener unas características tales como: orientación a la construcción de la identidad, adquisición de conocimientos y habilidades y ser situada, ya que es una etapa de formación básica y socialización profesional. En esta línea, Darling- Hammond (2006) citada en Bolívar y Bolívar (2012) plantean que en el diseño de los programas de formación deben tenerse en cuenta tres aspectos: el primero, una comprensión de las experiencias vividas por los maestros en formación, el segundo, que los maestros en formación actúen desde el inicio de su carrera como profesores y tercero, responder a los diferentes contextos en los que estos se desenvolverán.

En este punto, la historia personal de los maestros aparece como factor determinante en la constitución de la identidad profesional, ya que las experiencias que vive a lo largo de su vida y del pregrado van contribuyendo a su formación de ahí que múltiples investigaciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Domingo y Pérez, 2005; Bolívar, Fernández y



(Molina, 2005; Ojeda, 2008; Johnson, 2010; Bolívar y Bolívar, 2012) adopten una metodología biográfico – narrativa a la hora de indagar por la identidad profesional docente. Ya que como se ha descrito en párrafos anteriores, la identidad profesional es el resultado de un proceso biográfico (Johnson, 2010; Bolívar y Bolívar, 2012; Aristizábal y García, 2012) y social que depende en gran parte de la formación inicial, específicamente de la etapa de socialización profesional (Bolívar, 2001, 2006, 2007; Bolívar y Bolívar, 2012).

Este enfoque biográfico-narrativo, permite a los maestros en formación hacer una reconstrucción de su historia, ya que su discurso emerge de sus propias prácticas y que va en consonancia con su perfil o la idea que tiene de su profesión, de esta forma se puede comprender cómo los maestros elaboran y construyen su trabajo y como han adquirido esa identidad (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006). Así pues, como la identidad está determinada con la propia narrativa y con lo que vive el individuo, este enfoque cobra gran relevancia, además porque permite al investigador dar sentido a los aspectos relevantes de la vida de los sujetos y contextualizarlos para construir un conocimiento significativo en el ámbito educativo (Bolívar, 2001).

Finalmente, a raíz de la revisión de literatura se puede decir que la investigación por la identidad profesional de los maestros en formación y ejercicio ha cobrado gran relevancia en el contexto educativo durante los últimos años. Además, muchos coinciden en que la identidad profesional es la mirada que tienen los maestros de sí y por ende de su profesión; es una construcción individual y colectiva que está permeada por la historia personal y las experiencias vividas por el maestro en formación (Dubar, 1991, 2001; Miolina, 2001; Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2005; Bolívar, 2006, 2007; Vaillant, 2007; Cattonar, 2007; Bedacarratx, 2009; Elías, 2011; Argemí, 2014).



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		Plan de estudios									
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		Materias Obligatorias del programa: LIC. EN EDUC. BASICA ENFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUC. AMB.									
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		Nota: El plan de estudio presentado corresponde al Pensum vigente para el semestre en curso.									
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA		HT: Horas teoricas, HP: Horas practicas, HE: Horas especiales, HTP: Horas teorico practicas									
Nivel	Materia	Nombre	Creditos	HP	HE	HT	HTP	Correlativas	Prerrequisitos		
1	2024121	INTRODUCCION A LA FISICA	2	0	0	0	4				
1	2024122	SISTEMAS QUIMICOS I	4	0	0	0	8				
1	2024123	FUNDAMENTOS DE BIOLOGIA	4	0	0	0	8				
1	2024124	MATEM OPER E INT AL CAL	3	0	0	0	5				
1	2021022	TRAD Y PARAD EN PEDAGOGIA	3	0	0	0	5				
1	2023015	HIST IMAG Y CONCP DE MAS	3	0	0	0	5				
2	2024221	FISICA BIOLOGICA I	4	0	0	0	7		2024124-2024121		
2	2024222	SISTEMAS QUIMICOS II	4	0	0	0	8		2024122		
2	2024223	BIOLOGIA CELULAR	5	0	0	0	8		2024122		
2	2024224	CALCULO DIFERENCIAL INTED	3	0	0	0	5		2024124		
2	2021025	EDUCA Y SOCIED. TEOR Y PR	3	0	0	0	5				
2	2024321	FISICA BIOLOGICA II	4	0	0	0	7		2024221		
2	2024322	SISTEMAS QUIMICOS III	4	0	0	0	8		2024222		
2	2024323	MICROBIOLOGIA	5	0	0	0	8		2024223		
2	2024324	CALCULO EN VARIAS VARIABLES	3	0	0	0	5		2024224		
2	2021024	SUJETOS EN EL ACTO EDUCAT	3	0	0	0	5				
4	2024421	FISICA BIOLOGICA III	4	0	0	0	7		2024321-2024324		
4	2024422	SISTEMAS QUIMICOS IV	4	0	0	0	8		2024322		
4	2024423	BOTANICA	5	0	0	0	8		2024323		
4	2024424	ESTADISTICA	3	0	0	0	5		2024324		
4	2023017	SOONCION CULTUR Y APREND	3	0	0	0	5				
4	2024425	SISTEMAS QUIMICOS V	4	0	0	0	8		2024422		
4	2024426	GENETICA	5	0	0	0	8		2024424-2024323		
4	2024428	SMN HIST Y EPISD DE LA CI	3	0	0	0	5		2024425-2024322-2024421		
4	2021028	INFANCIA Y CULT. ADVERSIF	2	0	0	0	4				
4	2021027	TEOR CURRICO Y CONT EDUCA	3	0	0	0	5				
4	2021026	FORM Y CONST DE SUJETIVO	3	0	0	0	5				
4	2023018	FORMACION CIUDADANA Y CON	0	0	0	1	1				
4	2024421	ENERGIA Y UNIVERSO	3	0	0	0	5		2024421		
4	2024423	MECAN BIOD DE EVOLUCION	4	0	0	0	8		2024423		
4	2024428	SMN SOCIO DE LAS CIENCIAS	3	0	0	0	5		2024426		
4	2024427	DIDACTICA DE LAS CIENCI I	4	0	0	0	8		2024424-2024421-2024423		
4	2021029	EVAL EDUC Y DE LOS APREND	2	0	0	0	4				
4	2021010	DIRER. MED Y PRDCE EDUCAT	3	0	0	0	5				
7	2024720	ZOOLOGIA	5	0	0	0	8		2024720		
7	2024723	DULO SOCIAL. ECON Y AMBIE	3	0	0	0	5				
7	2024726	SMN SOBRE LENG Y AROM	3	0	0	0	5		2024626		
7	2024727	DIDACTICA DE LA CIENCI II	4	0	0	0	8		2024627		
7	2024728	NUEVAS TECN EN EDUCACION	3	0	0	0	5				
8	2024823	ECOLOGIA	4	0	0	0	8		2024423-2024723		
8	2024825	EDUC AMBIENTAL Y SOCIEDAD	3	0	0	0	5		2024726		
8	2024828	PRACTICA PEDAGOGICA I	6	0	0	0	8		2024727		
8	2021011	ARTE, ESTETICA Y EDUCACION	3	0	0	0	5				
8	2024825	INVEN PROBL AMBIENTAL I	3	0	0	0	5		2024825		
8	2024828	PRACTICA PEDAGOGICA II	6	0	0	0	8		2024828		
8	2021013	GESTION Y CULTURA ESCOLAR	2	0	0	0	4				
8	2023014	PERAD. INCLUSION Y DESCAP	3	0	0	0	5				
10	2024920	SMN INTERD PEDAG-SABERES	2	0	0	0	4				
10	2024923	INVT EN PROBS AMBIENTAL II	3	0	0	0	5		2024925		
10	2024928	TRABAJO DE GRUPO	4	0	0	0	8		2024928		
10	2021012	ETICA Y EDUCACION POLITIC	2	0	0	0	4				
10	2021015	POLT PUBL Y LEGIS EDUCATI	2	0	0	0	4				



Proyecto de Investigación
**APORTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A LA CONSTITUCIÓN DE LA
IDENTIDAD PROFESIONAL DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN INICIAL
DE CIENCIAS NATURALES**

Pregunta de Investigación

¿Cómo aporta la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental?

Investigadora Principal

Adriana María Villegas Otalvaro
Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Estudiante Maestría en Educación en Ciencias Naturales
Grupo de Investigación PiEnCias
Universidad de Antioquia
Correo Electrónico: adrianam.villegas@udea.edu.co

Asesora

María Mercedes Jiménez Narváez
Doctora en Educación
Grupo de Investigación PiEnCias
Universidad de Antioquia

Consentimiento Informado

El presente proyecto de investigación titulado “*Aportes de la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de Ciencias Naturales*”, pretende analizar los aportes que brinda la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia.

Es muy importante contar con tu colaboración en los encuentros y entrevistas a las que haya lugar, ya que la información que me brindes permitirá avanzar en el proyecto, a la vez que aporta a la construcción de conocimiento en la Facultad de Educación. Además, será un espacio en el que como estudiante podrás realizar diferentes aportes a la investigación y al programa, pues finalmente la intención es brindar elementos de análisis para la práctica pedagógica de la Licenciatura. Como parte del protocolo ético, se garantiza la confidencialidad de la información que proporciones, ésta será utilizada exclusivamente para los fines académicos que trata este trabajo, respetando las ideas y opiniones manifiestos por cada participante. Así mismo, se cuenta con la autorización de la Coordinación de Práctica para la utilización de la base de datos de estudiantes y profesores con estos mismos fines.



Facultad de Educación Selección de los participantes

De acuerdo a los propósitos que guían esta investigación, los participantes serán estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia, que cumplan con los siguientes requisitos: 1) Estar matriculados en el curso de Práctica Pedagógica I, II o Trabajo de Grado, 2) Voluntad y disposición personal para participar de la investigación, 3) Disponibilidad de tiempo y colaboración con las actividades que se le propongan. El participante tendrá derecho a retirarse cuando considere, avisando previamente a la investigadora.

Confidencialidad: La información obtenida será confidencial y se reserva la identidad de él/la participante. Es decir, la información se manejará de manera anónima o bajo seudónimos que te asignes. Durante el análisis de información, solo la investigadora tendrá acceso a ella y se te hará devolución de la misma al finalizar el proceso.

Compromisos:

- La investigadora se compromete a organizar las sesiones de encuentro de acuerdo a la disponibilidad horaria de los participantes.
- Al finalizar el proyecto, socializar los resultados de la investigación con los participantes y la comunidad académica.

Aceptación de la participación:

Con la firma del presente consentimiento, manifiesto que voy a participar en las diferentes actividades que se propongan y autorizo el uso de la información o fragmentos de ella que se recojan en este estudio, para la publicación en los productos académicos que haya lugar.

Para constancia de lo anterior, se firma en Medellín, a los ____ días del mes de _____ del año 2017.

Participante
C.C.
Correo Electrónico:

Adriana María Villegas O
Investigadora Principal
C.C.



MATRIZ METODOLÓGICA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN					
Aportes de la Práctica Pedagógica a la constitución de la Identidad Profesional de los maestros en formación de Ciencias Naturales y Educación Ambiental <i>¿Cómo aporta la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de Ciencias Naturales?</i>					
OBJETIVO GENERAL					
Analizar los aportes que brinda la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de Ciencias Naturales.					
Preguntas Orientadoras	Objetivos específicos	Categorías y definiciones	Subcategorías	Técnicas e instrumentos	Preguntas/Inquietudes
<i>¿Cuáles son las representaciones que tienen los maestros en formación que tienen los</i>	1. Describir las representaciones que tienen los maestros en formación	-Profesión Docente (Ciencias Naturales): “Las personas que ejercen la profesión docente se denominan	<u>Formación Inicial:</u> Agente del desarrollo profesional y debe capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa. No debe ser una formación netamente disciplinar sino una formación que le	-Entrevista o cuestionario sobre la profesión docente -Cuestionario sobre la concepción de Ciencia. - Revisión Documental.	1. ¿Qué percepción tenías de la profesión docente antes de realizar la práctica pedagógica? ¿Qué percepción tienes ahora? 2. Para ti, ¿qué significa ser profesor? 3. ¿Por qué decidiste estudiar una licenciatura en Ciencias Naturales?



Facultad de Educación

<p>maestros en formación inicial sobre la profesión docente al realizar su práctica pedagógica?</p>	<p>inicial de Ciencias Naturales, sobre la profesión docente cuando realizan su práctica pedagógica.</p>	<p>de genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de</p>	<p>permite al maestro en formación actuar como un agente social de cambio (Imbernón, 1998). <u>Práctica Pedagógica:</u> Relación entre la teoría y la acción, convirtiendo la práctica en un eje de investigación y articulación para los docentes en formación. De este modo, la “práctica pedagógica busca proporcionar las herramientas conceptuales y metodológicas para los maestros” (Ruiz, 2013, p. 167). Escenario que se establece para la reflexión de las actuaciones en el campo pedagógico. Desde el reglamento de Prácticas de la UdeA Práctica</p>		<p>4. ¿Cómo te ves en un futuro como profesor? 5. ¿Qué expectativas tenías con la práctica pedagógica? 6. ¿Cómo contribuye la práctica pedagógica a tu formación como maestro? 7. ¿Qué características o cualidades debe tener un profesor? 8. ¿Ingresaste a la Licenciatura por primera o segunda opción? 9. En el momento de realizar tu práctica pedagógica, ¿qué piensas acerca del reconocimiento social de la profesión docente?</p> <p>Questionario Concepción de Ciencia Tomado y adaptado de Quintanilla, M., Labarrere, A., Santos, M., Cadiz, J., Cuéllar, L., Saffer, G. y Camacho, J. (2006)</p> <p>1. El profesorado debe enseñar el conocimiento verdadero, confiable, definitivo e</p>
---	--	---	---	--	---



		<p>consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo.”</p> <p>”Docente: Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimiento</p>	<p>Pedagógica el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos.</p>		<p>incuestionable, que se produce en la comunidad científica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. La objetividad de los científicos y sus métodos permiten que la ciencia sea neutral e imparcial frente a la interpretación de los fenómenos del mundo. 3. El cambio de una teoría científica por otra se basa en criterios objetivos: prevalece la que explica mejor el conjunto de fenómenos a que se refiere. 4. Los conocimientos científicos que han adquirido un reconocimiento y legitimación universal, difícilmente cambian. 5. Las ciencias son rigurosas, ya que, bajo criterios sumamente claros y precisos, seleccionan y presentan un determinado modelo del mundo.
--	--	--	---	--	--



		<p>s educativos en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y</p>			<ol style="list-style-type: none">6. El estudiante debe aprender la metodología de investigación científica basada en etapas sucesivas y jerárquicas rigurosamente planificadas.7. Las ciencias tienen carácter experimental, para ello es indispensable que los estudiantes construyan los hechos científicos, a partir de los hechos del mundo.8. La metodología científica permite al investigador en ciencias utilizar la intuición y la imaginación en cualquier momento del proceso de construcción científica.9. El profesorado debe adoptar un modelo de ciencia y de enseñanza de las ciencias, epistemológicamente fundamentado.
--	--	--	--	--	---



Facultad de Educación

		formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación” (Decreto 1278 de 2002)			10. Los criterios que poseen las ciencias son parciales porque los hechos de la naturaleza están sujetos a interpretaciones individuales y sociales.
--	--	--	--	--	--



		<p>Carrera Docente: “Régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; y considera el mérito como fundamento</p>			
--	--	---	--	--	--



		principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón”.			
¿Qué elementos aporta la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial?	2. Identificar los elementos que aporta la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial.	<p>-Identidad Profesional Docente: “La identidad profesional puede ser conceptualizada como resultado de la interacción entre las experiencias personales (dimensión de trayectoria biográfica) de los profesores y el entorno social, cultural e institucional en que ejercen sus funciones cotidianamente. Normalmente consiste en un</p>	<p><u>Componentes de la identidad profesional docente</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoimagen - Reconocimiento Social. - Grado de satisfacción con el oficio. - Relaciones sociales en el centro de trabajo. - Actitud ante el cambio. - Saberes Profesionales - Expectativas futuras de la profesión. (Bolívar, 2006) 	<p>-Entrevista Biográfica (3 momentos):</p> <p>a) Momento 1: <i>Exploración Cronológica de la formación inicial.</i></p> <p>b) Momento 2: <i>Experiencia vivida durante la formación inicial.</i></p> <p>c) Momento 3: <i>Expectativas a futuro.</i></p>	<p>a) Momento 1 Exploración cronológica de la formación inicial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Fecha de inicio de la Licenciatura 2- ¿Ingresó por primera o segunda opción? 3- ¿Qué o quién lo motivó a elegir esta carrera? 4- ¿Por qué te decidiste a estudiar esta carrera?. 5- ¿Qué factores fueron más determinantes en la elección de la carrera?: familia, profesores, amigos, nivel económico familiar. 6- ¿Cómo considera usted que fue la formación disciplinar recibida? ¿qué destaca de éstas? <p><i>Llegada al Centro de Práctica.</i></p>



		<p>conjunto de formas de ser y actuar (roles y estatus), configuradas durante su vida profesional, proporcionando una imagen coherente de sí mismo” (Bolívar, 2006, p.46)</p>	<p><u>Construcción de la identidad profesional docente</u></p> <p>Es vista como un continuum, depende en gran medida de la trayectoria de vida personal y profesional, la formación recibida y la(s) crisis de identidad que haya tenido el maestro durante su formación (Bolívar, 2006).</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1- ¿En cuál semestre inició su práctica pedagógica? 2- ¿Qué expectativas tiene o tenía frente a la realización de la práctica pedagógica? 3- ¿Cómo fue su llegada al Centro de Práctica? 4- ¿En qué consiste la práctica pedagógica que estás realizando? 5- En el centro de práctica, ¿cuentas con un maestro cooperador? ¿qué funciones cumple? 6- ¿Qué aspectos de la formación inicial te sirvieron más cuando te enfrentaste por primera vez con la enseñanza? 7- De acuerdo a la pregunta anterior, ¿qué tipo de formación cree usted que necesitó más (teórica, didáctica general, didáctica específica, práctica)? 8- Ahora que se encuentra realizando la práctica
--	--	---	---	--	--



					<p>pedagógica, ¿considera que esta ayuda en la consolidación de la identidad docente?</p> <p>9- ¿Considera pertinente que el programa inicie prácticas tempranas? ¿por qué?</p> <p>b) Momento 2 Experiencia vivida durante la formación inicial:</p> <p>1- ¿Cómo fueron las clases disciplinares recibidas a lo largo de su formación inicial?</p> <p>2- En los cursos tanto disciplinares como pedagógicos, ¿fomentaban en usted una identidad profesional como docente de ciencias naturales?</p> <p>3- A lo largo de toda la carrera, ¿logró verse a sí mismo como docente de Ciencias Naturales? ¿por qué? En caso de tener una respuesta</p>
--	--	--	--	--	--





					<p>negativa, especifique como se veía a sí mismo.</p> <p>4- A partir de qué momento de su formación inicial usted logra constituir una identidad profesional como profesor de ciencias naturales.</p> <p>5- Algunos cambios radicales o momentos críticos relevantes a lo largo de la carrera y situación cronológica de los mismos (situaciones que hayan marcado su paso por la licenciatura).</p> <p>c) Momento 3 Expectativas a futuro:</p> <p>1- Hasta el momento de su formación inicial, ¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales; o se generaron otras nuevas?</p>
--	--	--	--	--	---



					<p>2- ¿Qué aspectos destacas de tu formación inicial como maestro?</p> <p>3- ¿Qué recuerdos principales (mejores y peores) tiene hasta el momento de su formación inicial?.</p> <p>4- ¿Hasta el momento cómo valora la formación recibida?</p> <p>5- ¿Por qué elegiste la docencia como profesión? ¿Cuáles fueron las influencias?</p> <p>6- Para usted como estudiante en formación inicial, ¿qué elementos ha aportado la práctica pedagógica en la constitución de su identidad profesional como maestro de ciencias naturales?</p> <p>7- ¿Qué te define como profesor de Ciencias Naturales?</p>
--	--	--	--	--	--



Protocolo Entrevista Biográfico Narrativa

1. ¿Qué percepción tenías de la profesión docente antes de realizar la práctica pedagógica?, ¿Qué percepción tienes ahora?
2. Para ti, ¿qué significa ser profesor?
3. ¿Por qué decidiste estudiar una licenciatura en Ciencias Naturales?
4. ¿Cómo te ves en un futuro como profesor?
5. ¿Qué expectativas tenías con la práctica pedagógica?
6. ¿Cómo contribuye la práctica pedagógica a tu formación como profesor?
7. ¿Qué características o cualidades debe tener un profesor?
8. ¿Ingresaste a la Licenciatura por primera o segunda opción?
9. En el momento de realizar tu práctica pedagógica, ¿qué piensas acerca del reconocimiento social de la profesión docente?



Momento 1 Exploración cronológica de la formación inicial

1. ¿Qué o quién lo motivó a elegir este pregrado?
2. ¿Cómo elegiste ser profesor de Ciencias Naturales?
3. ¿Qué factores fueron más determinantes en la elección del pregrado?: familia, profesores, amigos, nivel económico familiar.
4. ¿Cómo consideras que fue la formación disciplinar recibida? ¿qué destaca de éstas?

Momento 2 Experiencia vivida durante la formación inicial

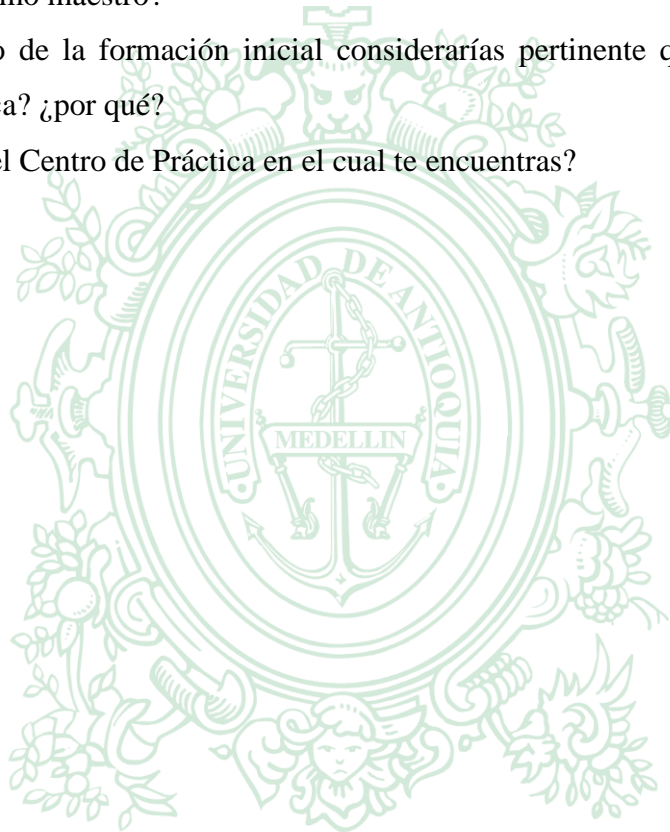
1. ¿Cómo fueron las clases disciplinares recibidas a lo largo de tu formación inicial?
2. En los cursos tanto disciplinares como pedagógicos, ¿fomentaban en ti un reconocimiento como profesor de ciencias naturales?
3. A lo largo de toda la carrera, ¿lograste verte a ti mismo como profesor de Ciencias Naturales? ¿por qué? En caso de tener una respuesta negativa, especifique como se veía a sí mismo.
4. Mencione algunos cambios radicales o momentos críticos relevantes a lo largo de la carrera y situación cronológica de los mismos (situaciones que hayan marcado su paso por la licenciatura). ¿Dudo alguna vez en continuar el pregrado?

Llegada al Centro de Práctica.

1. ¿En cuál semestre iniciaste tu práctica pedagógica?
2. ¿Qué expectativas tiene o tenía frente a la realización de la práctica pedagógica?
3. ¿Cómo fue su llegada al Centro de Práctica?
4. ¿En qué consiste la práctica pedagógica que estás realizando?
5. En el centro de práctica, ¿cuentas con un maestro cooperador? ¿qué funciones cumple?
6. ¿Qué aspectos de la formación inicial te sirvieron más cuando te enfrentaste por primera vez con la enseñanza?
7. De acuerdo a la pregunta anterior, ¿qué tipo de formación crees que necesitaste más (pedagógico, saber específico, didáctica y práctica)?



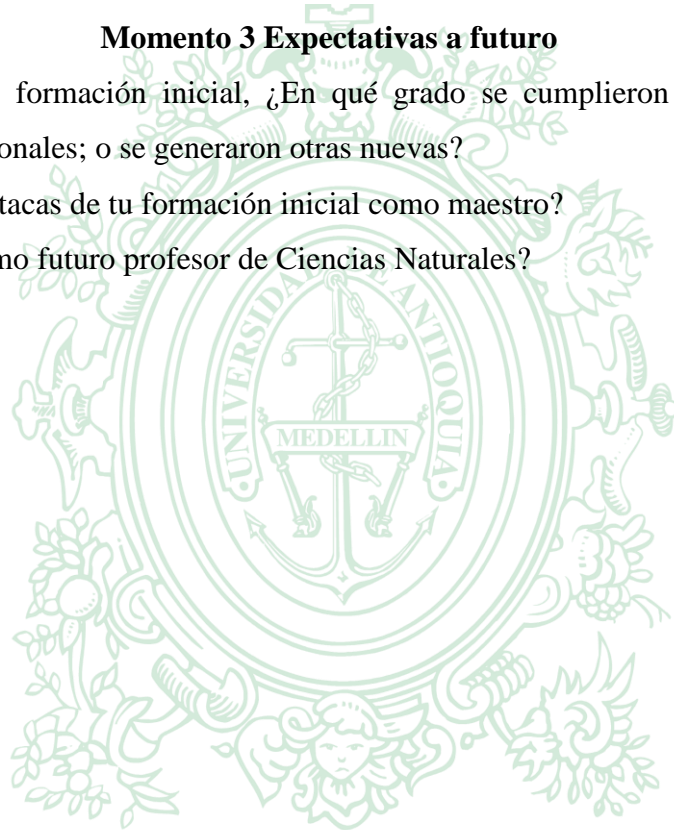
8. Ahora que estás realizando la práctica pedagógica, ¿consideras que esta ayuda en el reconocimiento como maestro?
9. ¿En qué momento de la formación inicial considerarías pertinente que se iniciara la práctica pedagógica? ¿por qué?
10. ¿Por qué elegiste el Centro de Práctica en el cual te encuentras?





Momento 3 Expectativas a futuro

1. A la fecha de su formación inicial, ¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales; o se generaron otras nuevas?
2. ¿Qué aspectos destacas de tu formación inicial como maestro?
3. ¿Qué te define como futuro profesor de Ciencias Naturales?





Cuestionario Caracterización Participantes

- Nombre(s) y Apellidos:
- Edad:
- Correo electrónico:
- Número telefónico de contacto:
- Semestre actual:
- Línea de Práctica Pedagógica:
- Año de ingreso a la Licenciatura:
- Institución Educativa donde te encuentras realizando la Práctica Pedagógica:
- Grado en el que te encuentras realizando la Práctica:
- ¿Has trabajado antes como docente? ¿Dónde?:

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3