



Tensiones Entre El Conocimiento Profesional Y La Socialización Profesional Del Profesor Principiante De Ciencias Naturales.
Jiménez Narváez, Ma. Mercedes. Universidad de Antioquia.
maria.jimenez@udea.edu.co

Resumen: En esta comunicación se presentarán algunas tensiones que surgen en los primeros años de ejercicio docente, que muestran la amalgama y transformación mutua que se da entre los diversos tipos del conocimiento profesional y la socialización en la cultura docente. Estas reflexiones surgen de una tesis doctoral que finalizó en 2013, las cuales sirven de insumo para la reforma curricular de un programa de formación inicial y la generación de una propuesta de acompañamiento a profesores principiantes de ciencias naturales.

Palabras clave: Conocimiento profesional, socialización, profesor principiante, pedagogical content knowledge, práctica docente

La presente comunicación aborda algunos resultados y reflexiones de una tesis doctoral que finalizó en 2013. El propósito principal de ésta era, analizar la configuración del conocimiento profesional del profesor principiante de ciencias naturales, en la etapa de la carrera conocida como inserción profesional. El estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, con cuatro estudios de caso, referidos a egresados de un programa de formación inicial en el área de ciencias naturales y educación ambiental, que tenían entre tres y diez y ocho meses de ejercicio docente. Las técnicas e instrumentos privilegiados para la recogida de información fueron las entrevistas semiestructuradas; la observación y registro (video y audio) de secuencias de enseñanza de un tema de ciencias naturales (célula, sistema excretor y ecosistema); la revisión de documentos (institucionales y personales); y una entrevista de autoconfrontación, en la cual se eligieron episodios de las clases grabadas para conversar con los participantes. La información recopilada fue transcrita en su totalidad por la investigadora, se hicieron procedimientos de triangulación de fuentes, codificación para luego hacer análisis de cada caso y un análisis global.

Los referentes teóricos que orientaron el estudio toman la perspectiva de Shulman (1986) para comprender el conocimiento base profesional, y especialmente se asumió la línea del grupo de Magnusson, Krajcik y Borko (1999) cuyos trabajos se concentran en profesores del área de ciencias naturales; por lo cual se tiene en cuenta las siguientes categorías: *Conocimiento disciplinar*, *Conocimiento pedagógico*, *Conocimiento del contexto* y el *Pedagogical Content Knowledge (PCK)*. Este último en algunos países es traducido como Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), pero para el contexto de realización de la investigación se deja

Organizado por:





con su sigla original PCK; así mismo, las categorías que lo componen son: *Conocimiento y creencias sobre el currículo de ciencias; sobre las ideas y comprensión que tienen los estudiantes en tópicos específicos de ciencias; la evaluación (concepciones y estrategias); las estrategias para la enseñanza de las ciencias (actividades y representaciones); y la orientación de la enseñanza.* Además, se toman como referentes para comprender la inserción profesional, por un lado a Tardif (2005), que propone definirla como un proceso dinámico y complejo compuesto por dos dimensiones que interactúan mutuamente: la búsqueda de empleo y como etapa de la carrera docente. Por otro, se avanzó en la comprensión de la *socialización* entendida como “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Van Maanen y Schein 1979, citado por Marcelo, 2009), y dada la amplitud de este tema, la indagación se concentró en la propuesta de Jordell (1987), que propone como factores de socialización profesional docente cuatro niveles: personal, de aula, institucional y social.

Para esta comunicación se presentarán algunas reflexiones que surgen al mirar los resultados de esta tesis e intentar sintetizarlos de manera diferente, como insumo para la reforma curricular del programa de formación inicial de la cual egresaron los cuatro participantes y además, proyectar su aplicación en propuestas de acompañamiento a profesores principiantes. En esa medida, se quieren compartir algunas tensiones que surgen en los primeros años de ejercicio docente, que muestran la amalgama y transformación mutua que se da entre los diversos tipos de conocimientos que conforman el conocimiento profesional del profesor y de éstos, con la interacción del oficio docente y la comunidad educativa en la que trabaja (estudiantes, padres de familia, colegas, institución).

Tensión 1: Sentir que la formación inicial no lo preparó para enfrentar lo que vive en la escuela.

Diversas investigaciones sobre inserción profesional muestran una coincidencia al relatar que al parecer la formación recibida en el pregrado, en este caso 5 años de Licenciatura, no son suficientes para que el egresado, ahora profesor en ejercicio, pueda responder a las exigencias que le hace el sistema educativo.

Las vivencias personales, historia de vida escolar, referentes familiares, las experiencias que haya tenido al acercarse a la disciplina/saber/conocimiento que va a enseñar, las representaciones que tiene sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, son algunos de los elementos que se encuentran en el nivel personal de la socialización del profesor y que influyen en los primeros años de docencia. Las vivencias como estudiante en el plan de formación universitario son diferentes aunque los profesores hayan estudiado en el mismo lugar; el acercamiento al conocimiento de la materia a enseñar, las perspectivas epistemológicas, didácticas

Organizado por:





del saber específico afectan la constitución de las estructuras sintácticas y sustantivas que construye el profesor: una perspectiva tradicional o contemporánea de las ciencias, una estructura rígida o flexible de la construcción del conocimiento científico, entre otros.

Así mismo, el acercamiento a los conocimientos y creencias de la pedagogía, los modelos pedagógicos, la concepción sobre las relaciones de autoridad, son elementos que se evidencian fuertemente en el nivel personal del principiante y forman parte de los problemas que viven en el establecimiento de relaciones con sus estudiantes. El sentir que la formación no los preparó se refiere a la distancia que sienten los principiantes entre lo que aparentemente conocen y tienen certeza, frente a los problemas que enfrenta al ingresar al mundo laboral: buscar un empleo, diligenciar formatos, relacionarse con los padres de familia y con colegas, enseñar a niños/as con necesidades educativas especiales, no tener tiempo suficiente para sus propias actividades personales, son solo algunas de las que emergieron en los casos de estudio y coinciden con estudios como los de Veenman (1984).

Tensión 2: ¿Qué enseñar?, ¿Quiénes son mis estudiantes?

Una segunda tensión que se evidencia en las prácticas de los profesores principiantes, tiene que ver con su acercamiento al qué enseñar de ciencias naturales y los dilemas frente a la cantidad, tiempo, dosificación de los contenidos/conocimientos a enseñar y de las actividades que proponen para la enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Las instituciones educativas les dan ciertos parámetros, pero son ellos/as quienes se enfrentan a su organización y secuenciación a la hora de enseñar.

Lo anterior está ligado al encuentro paulatino que tiene el profesor con los estudiantes. Aunque al inicio les puede dar temor, inquietud por saber quiénes serán sus estudiantes, luego se concentran en conocerlos, despertar su motivación, intentar que desarrollen habilidades escriturales y científicas; y estos son algunos de los propósitos que caracterizan las secuencias de enseñanza analizadas en la tesis. Los estudiantes se convierten en los primeros validadores de la experiencia del profesor principiante; a falta de acompañamiento (de colegas, de la institución), los estudiantes influyen en las decisiones, acciones, sentimientos y motivaciones que vive el principiante en su primer año.

Las evidencias frente a las categorías del PCK fueron diversas, pues cada profesor principiante, de acuerdo al contenido/tema a enseñar, construye para sí unas relaciones entre estos elementos. Sin embargo, fue común encontrar que para la elaboración de las representaciones para la enseñanza, los ejemplos y analogías, éstas fueran creadas de manera espontánea mientras transcurría la clase. La falta

Organizado por:





de preparación de estos ejemplos, llevó a que en la mayoría de las ocasiones quedaran incompletas o fueran más confusas para los estudiantes. Otro aspecto que sobresalió fue la referencia a ciertas actividades y formas de trabajo conocidas en la formación inicial, por ejemplo, la aplicación de elementos de la didáctica y el ciclo del aprendizaje, aunque de manera incompleta o limitada.

La planeación se convierte en un elemento para analizar y proyectar, al considerar que esta actividad articula pensamiento y acción, es un procedimiento creativo; además incluye lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico, por tanto tendría que ocupar un lugar importante en la formación y socialización profesional.

Tensión 3: ¿Qué me exige la institución donde trabajo? ¿Dónde encuentro la “experiencia” que me piden?.

Conseguir el primer empleo para un profesor principiante, representa dar un paso no solo de estudiante guiado hacia un profesional en ejercicio, sino que también implica la transición de la juventud a la adultez, de la heteronomía a la autonomía.

En el contexto de la investigación, los procesos de inducción a la vida institucional son limitados o ausentes. La institución que contrata al profesor asume que el principiante conoce el funcionamiento de lo administrativo y académico, y en esa lógica, lo evalúa de igual forma que lo hace con los que ya llevan más tiempo ejerciendo. No obstante, pensar en la inserción profesional exige comprender que al igual que otros oficios, esta construida sobre la base de la temporalidad... es decir, los aprendizajes necesarios para ejercerla “se construyen y dominan progresivamente durante un periodo de aprendizaje variable, de acuerdo con cada ocupación” (Tardif, 2004).

En este sentido cobra más relevancia la socialización profesional docente. Al salir de la institución formadora, es la institución escolar que lo recibe quien aporta en la formación y acercamiento a la cultura docente específica. La bienvenida, la inducción, la delegación de un colega para que lo acompañe, son solo algunas de las acciones que marcaron la diferencia en la manera como los principiantes del estudio, entablaron un conocimiento del contexto que les permitió sentirse parte de... o seguir actuando en solitario y resolver sus problemas de manera intuitiva. Por ello, coincidimos con Tardif (2004), que aprender a enseñar es tan importante como aprender a vivir en la escuela.

Se parte también de la premisa que la “experiencia” no está por fuera del individuo, no se encuentra en algún lugar para que el principiante la encuentre. La experiencia es “lo que nos acontece a nosotros y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas” (Larrosa, 1998), por ello, el principiante esta construyendo sus

Organizado por:





propias experiencias y el lugar de trabajo “favorece la construcción de un conocimiento situado que es desarrollado en función de los contextos de actuación y a él se accede y es utilizado como herramienta de solución para sus problemas” (Medeiros et al., 2008). La experiencia no se refiere a los años de ejercicio, sino a la calidad y posibilidades que le brinda el ejercicio docente para que cada profesor configure sus experiencias.

A manera de conclusión, Tensión 4: ¿Quiero ser profesor/a toda la vida?

Con los cambios actuales de la profesión docente, nos preguntamos si los profesores/as que están saliendo de los programas de formación inicial se visualizan en la profesión durante toda la vida. Y si su ingreso al mundo laboral fue difícil, ¿qué tanto puede influir esto en las decisiones de su permanencia en la carrera y su desarrollo profesional?.

En el país de origen de esta investigación, las nuevas directrices del sistema de formación de educadores no contempla la inserción profesional, sugiere la formación inicial, en servicio y avanzada (formación postgradual). Por tanto, se invisibiliza que esta etapa tiene unas características y problemáticas diferentes de las otras etapas, que hay que atender de manera diferenciada, si lo que se busca es mejorar el acceso y retención de maestros con deseos de enseñar y aprender.

Las propuestas de acompañamiento, seguimiento y apoyo a los profesores principiantes son alternativas que se vienen implementando en diversos países del mundo y de manera más reciente en latinoamérica. Su impacto en el ámbito formativo, investigativo y de política pública, ha permitido que los profesores principiantes tengan acceso al apoyo para resolver los problemas y preocupaciones que surgen en esta etapa; también ha generado la necesidad de que las instituciones formadoras y que reciben laboralmente a los profesores, se piensen como entidades que aportan en la formación y socialización de los mismos. Al no considerarla dentro de la política pública, los procesos se limitan en recursos económicos y humanos, así como la delegación de toda la responsabilidad de la inserción profesional solamente al profesor.

Lo que sigue y como resultado de la tesis doctoral, es la generación de un dispositivo de acompañamiento, en colaboración con personas de otro país que apoyan la iniciativa. El propósito es avanzar en la generación de experiencias que nos permitan no solo evitar que las experiencias de inicio a la docencia sean traumáticas por obligación y tradición, sino ayudar a que los profesores/as se empoderen de su conocimiento y acción, al pensar que la carrera docente es un *continuum*, y que esta etapa les puede servir de andamio para construir su futuro, como responsables de la formación científica de las siguientes generaciones.

Organizado por:





Bibliografía

- Jordell, K., (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching & Teacher Education*, 3, (3), 165 – 177.
- Larrosa, J., (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. 2a ed. Barcelona: Laertes S.A.
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H., (1999). Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.) *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp. 95 – 132). Science and Technology Education Library. Kluwer Academic Publishers.
- Marcelo, C., (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. C., Marcelo (Coord.) *El profesor principiante. Inserción a la docencia*. (pp. 7 – 57). Barcelona: Ediciones octaedro.
- Medeiros, A., Puccinelli, R. & Mizukami, M., (2008). Programa de mentoría online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa, São Paulo, jan./abr., 34, (1), 077-095*.
- Shulman, L. S., (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, (2), 4-14.
- Tardif, M., (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea. Tardif, M., (2005). L'Insertion professionnelle dans l'enseignement. *Enjeux pédagogiques. Novembre, 1, 14 – 18*.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, (2), 143 -178.

Organizado por:

