



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Doctorado en Educación

Facultad de Humanidades y Artes

La Construcción de la Identidad Profesional del Maestro en Formación: un estudio

Biográfico - Narrativo de experiencia de maestros normalistas.

Fredy Alberto Campos Cuervo

Doctorando

Directora de tesis:

Dra. Marlén Rátiva Velandia

Codirector de tesis:

Dr. José Aníbal Romero

Marzo, 2024

CONTENIDO

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 Título	12
1.2 Planteamiento del Problema	12
1.3 Pregunta de investigación.....	19
1.4 Objetivo general.....	20
1.4.1 Objetivos específicos	20
CAPITULO 2. MARCO DE REFERENCIA	21
2.1 Antecedentes.....	21
2.1.1 Estudios sobre identidad	22
2.1.2 Estudios sobre la identidad profesional del maestro	27
2.1.3 Estudios sobre la práctica pedagógica	37
2.2 Contribuciones del estado del arte a la investigación.....	45
2.3 Marco Teórico	47
2.3.1 Identidad	47
2.3.1.1 Personal.	51
2.3.1.2 Social.	53
2.3.1.3 Cultural.	54
2.3.1.4 Profesional.	55
2.3.1.5 Digital.	57
2.3.2 Identidad profesional docente	58
2.3.2.1 Dimensión personal.	61
2.3.2.1.1 Autoconcepto.	63
2.3.2.1.2 Autoimagen.....	64
2.3.2.1.3 Experiencias.	65
2.3.2.2 Dimensión Profesional.	66
2.3.2.2.1 Competencias del docente.....	68

2.3.2.2.2	Trayectoria formativa.....	70
2.3.2.2.3	Aspectos laborales.	71
2.3.2.2.4	Tareas de ser maestro.....	72
2.3.2.3	Dimensión Sociocultural.	74
2.3.2.3.2	Práctica pedagógica.	76
2.3.2.4	La práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural.....	80
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....		84
3.1	Tipo de estudio y enfoque de estudio	84
3.2	Técnicas de investigación.....	87
3.2.1	Relatos de vida	87
3.2.2	Entrevista narrativa.....	89
3.3	Procedimiento para recopilar y analizar la información.....	92
3.3.1	Etapas inicial	92
3.3.2	Fase de encuesta.....	93
3.3.3	Registro	95
3.3.4	Transcripción.....	96
3.3.5	Análisis de la información.....	96
3.4	Población	97
3.4.1	Muestra.....	101
3.5	Categorías de análisis.....	102
3.5.1	Dimensión personal	102
3.5.2	Dimensión profesional	103
3.5.3	Práctica pedagógica	104
3.5.4	Motivaciones	104
CAPITULO 4. RESULTADOS		106
4.1	A modo general	106
4.1.1	Puntos en común de los relatos y entrevistas narrativas.....	108
4.1.1.1	Contexto.....	108
4.1.1.2	La familia.....	109

4.1.1.3	Lo socioeconómico.....	110
4.2	El maestro en su tránsito de estudiante a profesional.....	111
4.2.1	Identidad Universitaria.....	113
4.2.2	Identidad en tránsito.....	114
4.2.3	Identidad profesional docente.....	115
4.3	Interpretación de aspectos relacionados con la dimensión personal.....	121
4.4	Interpretación de aspectos relacionados con la dimensión profesional.....	127
4.5	Interpretación de aspectos relacionados con la práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural.....	134
4.6	La motivación como categoría emergente.....	145
4.6.1	Teoría de la motivación humana desde el análisis de la construcción de la identidad profesional docente.....	145
4.6.2	Análisis de los intereses de los estudiantes con relación a la teoría de Maslow	148
CAPITULO 5. CONCLUSIONES.....		157
5.1	Respuesta a los objetivos.....	157
5.2	A modo general en relación con los objetivos.....	161
REFERENCIAS.....		163
APÉNDICES.....		171
Apéndice A. Narrativas de los maestros en formación.....		171
Apéndice B. Entrevistas narrativas parte 1.....		188
Apéndice C. Entrevistas narrativas parte 2.....		192
Apéndice D. Entrevistas narrativas parte 3.....		197

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Dimensiones de la identidad profesional docente</i>	60
Tabla 2 <i>Ejemplo de metodología empleada para construcción de relatos</i>	94
Tabla 3 <i>Población estudiantil del Programa de Formación Complementaria</i>	100
Tabla 4 <i>Muestra seleccionada de los maestros en formación</i>	102
Tabla 5 <i>Categoría de análisis 1: dimensión personal</i>	103
Tabla 6 <i>Categoría de análisis 2: Dimensión profesional</i>	103
Tabla 7 <i>Categoría de análisis 3: Dimensión sociocultural – práctica pedagógica</i>	104
Tabla 8 <i>Categoría 4: motivaciones</i>	105
Tabla 9 <i>Aspectos relacionados con el contexto</i>	109
Tabla 10 <i>Aspectos relacionados con familiares</i>	110
Tabla 11 <i>Aspectos socioeconómicos</i>	111
Tabla 12 <i>Percepciones del ser maestro desde los relatos de los maestros en formación</i>	116
Tabla 13 <i>Definiciones de ser maestro desde las narrativas de los maestros en formación</i>	119
Tabla 14 <i>Aspectos relacionados con los niños</i>	121
Tabla 15 <i>Aspectos relacionados con la carrera</i>	124
Tabla 16 <i>Experiencias de vida relacionadas en los relatos</i>	125
Tabla 17 <i>Aspectos relacionados con la con la familia</i>	126
Tabla 18 <i>Aspectos relacionados con las competencias pedagógicas, disciplinares y de liderazgo.</i>	129
Tabla 19 <i>Aspectos relacionados con la formación</i>	130
Tabla 20 <i>Aspectos relacionados con el trabajo docente (laboral)</i>	131
Tabla 21 <i>Aspectos relacionados con el área-materia de desempeño.</i>	132
Tabla 22 <i>Aspectos relacionados con las interacciones con niños, compañeros, maestros y contexto</i>	133
Tabla 23 <i>Percepciones de los maestros en formación frente a su práctica pedagógica</i>	136
Tabla 24 <i>Reflexiones frente a las interacciones antes, durante y después de la práctica de los maestros en formación</i>	137
Tabla 25 <i>Interacciones relacionadas con la autoreflexión (con uno mismo)</i>	141

Tabla 26 <i>Interacciones relacionadas con la retroalimentación de otros maestros. (con los más expertos)</i>	142
Tabla 27 <i>Reflexiones relacionadas con el saber pedagógico</i>	144
Tabla 28 <i>Intereses relacionados con los maestros en formación del programa de formación complementaria</i>	149
Tabla 29 <i>Reflexión sobre los aspectos motivacionales de los estudiantes</i>	150
Tabla 30 <i>Planes futuros de los maestros después de salir de la ENS</i>	152
Tabla 31 <i>Planes futuros relacionados con el desarrollo profesional</i>	152
Tabla 32 <i>Planes relacionados con motivos de gustos e intereses</i>	153
Tabla 33 <i>Preferencias de los maestros frente al trabajo</i>	154

Lista de figuras

Figura 1 <i>Interacciones propuestas por Alsina, et al. (2019)</i>	81
Figura 2 <i>Etapas de recolección de la información del método biográfico</i>	89
Figura 3 <i>Pasos empleados para desarrollar entrevistas</i>	90
Figura 4 <i>Mapas de Colombia y de Boyacá</i>	98
Figura 5 <i>Proceso de transformación de la identidad</i>	113
Figura 6 <i>Dimensiones relacionadas con el ser maestro</i>	116
Figura 7 <i>Palabras relacionadas con la dimensión personal</i>	123
Figura 8 <i>Palabras más frecuentes en la dimensión personal</i>	123
Figura 9 <i>Palabras más frecuentes en relación con la dimensión profesional</i>	128
Figura 10 <i>Palabras más frecuentes relacionadas con la práctica pedagógica</i>	135
Figura 11 <i>Relación de la identidad profesional docente con la práctica y los procesos reflexivos</i>	139
Figura 12 <i>Pirámide de la jerarquía de las necesidades propuesta por Maslow</i>	146
Figura 13 <i>Motivaciones personales y profesionales de los estudiantes</i>	151

Lista de apéndices

Apéndice A. Narrativas de los maestros en formación	171
Apéndice B. Entrevistas narrativas parte 1	188
Apéndice C. Entrevistas narrativas parte 2	192
Apéndice D. Entrevistas narrativas parte 3	197

Resumen

El concepto de identidad es inherentemente polisémico, adaptándose a diversos contextos según las situaciones que enfrentamos, estas diferencias comprensiones del concepto sugiere que la identidad abarca desde situaciones personales hasta condiciones dadas por el contexto adaptando normas y comportamientos dependiendo cada situación que enfrentamos o vivimos en el día a día.

En este contexto, abordar la construcción de identidad docente del maestro en formación implica el papel que ejerce una persona dentro de una sociedad, reflejando ideas, pensamientos, creencias y acciones que se manifiestan en la vida cotidiana de aquel que decidió continuar o ingresar al camino de la docencia. En el ámbito de la investigación, se enfoca en el aspecto específico relacionado con la construcción de la identidad profesional docente, donde la dimensión personal se entrelazan con aspectos sociales y culturales, resultando en la exaltación de un rol en la sociedad en este caso del maestro definido por las experiencias, creencias, valores, motivaciones y percepciones., esta construcción identitaria se va consolidando por medio de las interacciones, relaciones y experiencias vividas con el quehacer del día a día, con el paso como estudiante, practicante y verse reflejado como maestro, es así que trascendiendo de lo individual para contribuir de manera significativa al ser profesional y su desarrollo.

Como principal resultado de la investigación se resalta que la construcción de la identidad profesional docente es un proceso de cada individuo y responde a aspectos personales profesionales y sociales, que transita desde aquellas percepciones personales de lo que creemos, pensamos y sentimos, trascendiendo a aquellas habilidades y motivaciones que tenemos frente a afrontar nuevos retos profesionales y finalmente se va consolidando con la práctica pedagógica que permite reafirmar esta identidad profesional docente a través de las interacciones que tenemos en el día a día.

Palabras clave: Identidad, dimensión personal, dimensión profesional, práctica pedagógica

Abstract

The concept of identity is inherently polysemic, adapting to various contexts according to the situations we face. These different understandings of the concept suggest that identity ranges from personal situations to conditions given by the context, adapting norms and behaviors depending on each situation we face or live in. the day to day.

In this context, addressing the construction of the teaching identity of the teacher in training implies the role that a person plays within a society, reflecting ideas, thoughts, beliefs and actions that are manifested in the daily life of the one who decided to continue or enter the path. of teaching. In the field of research, it focuses on the specific aspect related to the construction of the professional teaching identity, where the personal dimension is intertwined with social and cultural aspects, resulting in the exaltation of a role in society in this case of the teacher. defined by experiences, beliefs, values, motivations and perceptions. This identity construction is consolidated through interactions, relationships and experiences lived with day-to-day tasks, with the passage as a student, practitioner and seeing oneself reflected as a teacher. , thus transcending the individual to contribute significantly to being a professional and its development.

As the main result of the research, it is highlighted that the construction of the professional teaching identity is a process of each individual and responds to personal, professional and social aspects, which moves from those personal perceptions of what we believe, think and feel, transcending those skills. and motivations that we have to face new professional challenges and finally it is consolidated with the pedagogical practice that allows us to reaffirm this professional teaching identity through the interactions we have on a daily basis.

Keywords: Identity, personal dimension, professional dimension, pedagogical practice, sociocultural dimension, motivation.

CAPITULO 1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se establece la base para abordar la problemática identificada, centrándose en la contextualización para luego la formulación de la pregunta de investigación y la definición de los objetivos del estudio. Se comienza con descripción de la relevancia del problema, después se presenta una pregunta de investigación clara y precisa que orienta el análisis. Posteriormente, se trazan los objetivos específicos que guiarán el proceso de investigación hacia la obtención de resultados significativos durante el desarrollo de la investigación. Esta sección establece las bases para el desarrollo del estudio, planteando una estructura orientada hacia la comprensión del problema identificado.

1.1 Título

La construcción de la identidad profesional del maestro en formación: un estudio biográfico - narrativo de experiencia de maestros normalistas.

1.2 Planteamiento del Problema

La identidad profesional del docente se relaciona con aspectos que desde el inicio van generando expectativas sobre el futuro como profesional, estas se construyen a medida que el sujeto va afrontando diferentes experiencias significativas frente a su profesión, permite interpretar cómo influye día a día una serie de factores que se afrontan en el desarrollo de la profesión y otros que se van asumiendo del entorno social en el que se desempeña cumpliendo las expectativas personales, profesionales y las exigencias del quehacer.

Aquí es relevante profundizar en aquellos elementos que son importantes en la construcción de la identidad profesional del maestro, conocer ¿cómo los futuros profesionales de la educación se identifican?, ¿cómo se sienten con su labor?, ¿cómo son conscientes frente a los diferentes

contextos en que se desempeñarán y cómo viven aquellas situaciones que afrontan en su labor?

Es importante reconocer que Colombia frente al tema de educación tiene un reto muy importante frente al ingreso a la carrera docente, según el informe de la alianza de la fundación Compartir y Fedesarrollo: “Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos” (2014) , analiza diferentes aspectos relacionados con la calidad de educación principalmente con la excelencia docente, este informe muestra cifras relacionadas con las ciencias de la educación y da a conocer que es una de las menos apetecidas por los estudiantes a la hora de elegirla como profesión, además, incluye otros aspectos relacionados con la remuneración, que no atrae a los mejores bachilleres y que aunque se ofrecen algunas becas para estudiar licenciaturas en educación no son muy amplias las expectativas de ingreso comparadas con el requerimiento de otras profesiones como ingenierías, enfermería o medicina entre otras. (Observatorio laboral, 2017)

Con lo anterior, es preciso tener en cuenta que en Colombia existen diferentes instituciones que ofrecen alternativas para ingreso a la educación superior en lo relacionado a la formación de maestros, en este caso según el artículo 5 del decreto 0709 del Ministerio de Educación Nacional (1996) establece 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. La formación de pregrado será impartida por las universidades y demás instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, a través de programas académicos que conduzcan al título de licenciados. (p.2).

Teniendo en cuenta que según el decreto mencionado anteriormente las Escuelas Normales Superiores como unidades de apoyo académico también estarán a cargo de la formación a los maestros del país y por ende disponen de planes académicos establecidos para brindar oferta académica en la formación inicial de los maestros como opción para los bachilleres del país, es de tener en cuenta que las reformas educativas de Colombia buscan fortalecer la labor de las Escuelas

Normales Superiores con el fin de ofrecer programas de calidad frente a la formación de maestros ya que se encuentran en todo el país, es así que según la ley de educación colombiana 115 de febrero de 1994 en su artículo 112 párrafo 2 indica que:

Las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria. Estas operarán como unidades de apoyo académico para la formación inicial de docentes y, mediante convenio celebrado con instituciones de educación superior, podrán ofrecer formación complementaria que conduzca al otorgamiento del título de normalista superior. (p.24).

Por otro lado, en Colombia los bachilleres egresados de los colegios del país podrán ingresar al ciclo de formación complementaria, teniendo en cuenta las siguientes condiciones que establece el decreto 4790 de 2008, en el artículo 8:

Podrán ser aceptados en el programa de formación complementaria, además de los bachilleres egresados de una Escuela Normal Superior, los estudiantes egresados de la educación media que acrediten un título de bachiller en cualquier modalidad. Para los bachilleres egresados de una escuela normal, el programa de formación complementaria tendrá una duración de cuatro (4) semestres académicos. Para aquellos provenientes de otra modalidad de educación media, el programa de formación complementaria tendrá una duración de cinco (5) semestres académicos. (p.4).

En abril del 2018 se realizó en Colombia en la ciudad de Bogotá el sexto encuentro de normales superiores del país, en este encuentro se analizó temas relacionados con la calidad que ofrecen los programas de formación como también acciones que se desarrollan en cada una de las ENS¹ enfocados con la investigación, formación y desarrollo de las comunidades, además, aquellos aspectos de mejora y fortalecimiento, según el informe anteriormente mencionado del

¹ Escuela Normal Superior

encuentro una de las conclusiones fue que:

“Estas instituciones han cumplido un papel preponderante en la educación colombiana en los territorios más apartados, con población dispersa y rural, puesto que los egresados de sus aulas, en su gran mayoría, son los encargados de llevar la educación a la población de vastas zonas rurales.” (p.1).

Además, como lo menciona el mismo informe del encuentro de ENS (2018): “el 16% de los docentes del país son normalistas (19.408) y el 69% de ellos se desempeña en zona rural.” (p.1). Teniendo en cuenta el Ministerio de Educación Nacional destaca que uno de los aportes significativos de las ENS en la formación de maestros, el MEN² en este punto se está trabajando en la tarea de fortalecer la excelencia docente en cinco ejes de trabajo como son: la formación previa al servicio, selección, evaluación para el mejoramiento continuo, la formación en servicio y finalmente fortalecer la remuneración y reconocimiento, lo anterior, permitirá impactar en las diferentes regiones del país, Además, afirma que: “Las Escuelas Normales Superiores desarrollan trabajo de extensión y apoyo a comunidades, como alfabetización, capacitación a madres comunitarias, educación rural y atención a grupos étnicos.” Dada la ubicación de las ENS y condiciones de algunos departamentos no cuentan con fácil acceso de los jóvenes a formación Superior.

Según el decreto 1236 del 14 de septiembre del 2020 en su artículo 2.3.3.7.1.4 literal b indica que uno de los fines de la ENS es:

Formar docentes para educación inicial, preescolar y educación básica primaria o como directivo docente - director rural, para responder a las necesidades de las niñas, niños, adolescentes y las comunidades, y contribuir al desarrollo regional y nacional desde los avances del conocimiento y las formas de prestación del servicio educativo, principalmente en las zonas rurales y rurales dispersas. (p.4)

² Ministerio de Educación Nacional

No obstante, la educación rural actualmente presenta retos y desafíos y varios informes entregados por diferentes instancias del país (MEN – PLAN DE EDUCACIÓN RURAL(2018) , ICFES³ – PRUEBAS SABER (2011) , FEDESARROLLO (2014), muestran la importancia de cerrar las brechas de inequidad, ya que los maestros que llegan a estos contextos rurales en ocasiones deben asumir diferentes retos educativos a los cuales todos no están preparados, quizás por la inexperiencia, falta de formación o no asumir una identidad como profesional y de esta manera afecta la calidad educativa de una región.

Sin embargo, según el informe denominado: *tras la excelencia docente* del MEN (2014) “estudiantes de licenciatura manifiestan que los principales atractivos de la profesión docente son la potencial estabilidad laboral asociada al ingreso a la carrera docente y el fácil acceso a los programas de formación previa.”(p.20) que su principal preocupación es el reconocimiento social de la profesión, en este caso es indispensable fortalecer la identidad del docente en las condiciones para los cuales se deben preparar.

Aquí es importante resaltar la labor de las escuelas normales del país ya que tienen un reto importante ya que por su cobertura a nivel nacional es así, en la actualidad en el país hay 137 normales superiores que se encargan de la formación de los maestros, estas se encuentran en 57 Secretarías de Educación de 92 que hay en el país. También si se tiene en cuenta el objetivo de las escuelas normales donde inicia la formación de maestros, y según datos del 2019 solo 6578 son estudiantes de escuelas normales superiores del grado 12 y 5183 son del grado 13, lo anterior tomando como referencia los datos estadísticos abiertos del MEN que serán importantes para la investigación en relación al: ¿por qué los estudiantes deciden continuar o iniciar la carrera docente? Desde la formación inicial los estudiantes se van identificando con el rol que deberán asumir en

³ Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior

la sociedad, desde las escuelas normales del país dada su cobertura a nivel de Colombia brinda la oportunidad en las regiones más apartadas de ingreso a la educación superior y de esta forma suplir la formación inicial de los maestros de la educación primaria en Colombia tal como lo indicó el informe del encuentro de escuelas normales superiores. Además, es importante tener en cuenta lo por Rátiva, M (2016)

Dar continuidad al “normalismo” en Colombia es luchar por una tradición que, si bien las Universidades pueden suplir, no pueden garantizar que todos tengan acceso a ésta. Por ende, las Escuelas Normales tienen un gran reto de mantenerse formando maestros, ofreciendo educación de calidad; según los criterios expresados en los Decretos y en los referentes de calidad (Lineamientos y Estándares), innovando, organizando su propuesta de formación atendiendo a las necesidades de la población, actualizando los planes de estudio, divulgando los avances y produciendo conocimiento. (p.8)

Los retos son amplios para las Escuelas Normales en temas de cobertura, calidad, y pertinencia, adicionalmente también es significativo conocer aquellos aspectos relevantes que conllevan a los jóvenes a escoger la profesión docente más allá de la única oportunidad de ingreso a la educación superior, profundizar en las motivaciones que tienen frente a iniciar o continuar la carrera docente y teniendo en cuenta que a las normales del país ingresan maestros a formarse principalmente a nivel preescolar y básica primaria y según el decreto 4790 de 2008 en su artículo 8 mencionado anteriormente relacionado con la oferta del servicio. Por tal motivo resulta relevante identificar aquellos elementos que llevan a configurar la identidad del docente normalista desde el ingreso o continuidad de su carrera docente. Si se tiene en cuenta que según Vaillant (2007)

La construcción de la identidad profesional que comienza con la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la

profesión docente. (p.3)

Según Cabezas, L. et al. (2021) en su artículo manifiestan la crisis de la profesión docente en Colombia, así mismo, plantean las percepciones de otras profesiones y dan a conocer algunos aspectos críticos de la docencia en Colombia desde las mismas leyes establecidas como también algunos aspectos en relación a la elección de la carrera como las motivaciones, las experiencias y las situaciones que llevan a los bachilleres a ingresar o continuar la carrera docente.

Otros estudios como el de Jonhson, D. (2010) plantea la identidad y formación de docentes principiantes, en este estudio indica que la actividad profesional implica mirar con mayor detención la formación inicial docente, toda vez que es esta la que habilita para el ejercicio de la profesión, además, plantea que hay una identidad personal constituida a través de la socialización determinantes para entender lo que es ser profesor, relacionadas con una serie de conceptualizaciones o teorías personales acerca del rol docente.

Según Cortés, P. et al. (2014) analizan la identidad profesional indicando que va conformando al profesorado novel desde sus años de formación e inicios docentes; y va desarrollándose con el cambio sistémico de la parte social y legislativa, además plantea que comprender la construcción de identidad en una forma del desarrollo profesional.

Como se ha venido diciendo la construcción de la identidad docente surge desde la elección de la carrera docente como profesión y se va resignificando con el inicio o continuidad de la formación y práctica en las Escuelas Normales Superiores del país, además, si se tiene en cuenta la misión y su relevancia es importante conocer aquellos aspectos que inciden en construir su identidad como maestro. En el artículo 2.3.3.7.2.2. del decreto 1990 de 1998 en lo relacionado con la organización curricular menciona que las ESN promoverán:

a) La educación inicial, preescolar y básica primaria sean modelo de referencia para la

formación y desarrollo integral de niños (as), y el desarrollo de las competencias de los futuros maestros desde la práctica pedagógica. b) En el ciclo de básica secundaria se motive e incentive el desarrollo de potencialidades e intereses de los estudiantes para su orientación vocacional como futuros docentes, con acciones pedagógicas intencionadas. c) En el nivel de media se promueva la exploración en los campos de la educación con acercamiento a la profesión docente. d) En el programa de formación complementaria se profundice en los saberes necesarios y específicos para el desarrollo de las capacidades profesionales que requiere el ejercicio de la docencia en la educación inicial, preescolar y básica primaria, para así impulsar el desarrollo de normalistas sensibles, éticos, responsables y constructores de saber pedagógico desde la experiencia formativa. (p.6).

Aquí es importante conocer y profundizar en aquellos aspectos que llevan a los estudiantes a tomar la decisión de ser docentes y conocer aquellos que contribuyen a construir su identidad de esta manera les permitirá conocerse a sí mismo y verse como profesionales de la educación que impactarán en los diferentes contextos principalmente a los rurales en los cuales van a ejercer la docencia , que además se presenta como un proceso continuo que no termina con el grado como normalista superior, generando expectativas a corto , mediano y largo plazo , sino que trasciende a ejercer y a identificarse como maestros desde su formación que tendrán a cargo la tarea de formar, educar y enseñar a futuras generaciones y un reto importante mejorar la calidad educativa de un país.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo el maestro normalista en formación de la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza de Somondoco- Boyacá construye su identidad profesional docente?

1.4 Objetivo general

Analizar a partir de las narrativas de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior del valle de Tenza de Somondoco- Boyacá las configuraciones que llevan a construir la identidad profesional docente durante el transcurso de su formación pedagógica.

1.4.1 *Objetivos específicos*

- Identificar en las narraciones orales y escritas de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza de Somondoco- Boyacá aspectos relacionados con la identidad profesional docente y su relación con el ser maestro desde sus experiencias de vida.
- Interpretar a partir de los relatos autobiográficos de los maestros en formación aspectos relacionadas con las dimensiones personales y profesionales para una comprensión más completa y enriquecedora sobre la identidad profesional docente.
- Analizar desde la dimensión sociocultural las reflexiones sobre la práctica pedagógica de los maestros en formación como un elemento que configura la identidad profesional docente.

CAPITULO 2. MARCO DE REFERENCIA

Este capítulo presenta la parte teórica acerca de la construcción de la identidad profesional docente, explorando sus antecedentes teóricos y conceptuales. Comienza con un análisis acerca de la identidad y cómo estas influyen en la percepción y el desarrollo de la identidad profesional a lo largo del tiempo. A continuación, el marco teórico se fundamenta en la comprensión de la identidad profesional docente, explorando diversas perspectivas y enfoques que han surgido en la literatura académica o investigaciones que aportan a la investigación. Este capítulo proporciona una base sólida para la comprensión de los procesos y desafíos involucrados en la construcción de la identidad profesional de los maestros en formación en este caso.

2.1 Antecedentes

El estado del arte que se presenta en este apartado, se construyó como fundamento empírico para el análisis de narrativas de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior de Ubaté ubicada en el departamento de Cundinamarca, cuyas configuraciones llevan a construir la identidad profesional del maestro durante el transcurso de su formación pedagógica. En esta oportunidad, se sintetiza la información más relevante hallada de diferentes estudios, artículos, investigaciones, libros y tesis, los cuales se relacionan de acuerdo a la categoría de estudio, ya sea identidad, identidad profesional del docente, y prácticas pedagógicas, respectivamente.

La selección documental se realizó a través de un rastreo en varias bases de datos, repositorios y editoriales científicas tales como: ERIC, EBSCO, Elsevier y Scielo, Francis & Taylor, Jstor, Dialnet, Scimago, Scopus, Redalyc, Teseo, ReD (tdr), Google Scholar, entre otras. El análisis de los textos seleccionados se efectuó a través de fichas de revisión documental, teniendo en cuenta aspectos como objeto de estudio, objetivos, diseño metodológico y resultados.

En este sentido, se efectuó la revisión de tesis doctorales, proyectos de doctorado y maestría, revistas indexadas y de divulgación, informes de investigaciones y libros relacionados con las unidades de análisis de la presente investigación, recopilándose un promedio de 172 fuentes entre los años 2019 a 2023, seleccionándose los más relevantes. Estos documentos consideran diferentes aspectos relacionados con la identidad, la identidad profesional del maestro y la práctica pedagógica, siendo temas relevantes de intereses para este estudio. Cada uno de los elementos seleccionados se presentan en los siguientes apartados.

2.1.1 Estudios sobre identidad

Al respecto de la identidad, Fitzgerald (2020) en su artículo “*Professional identity: A concept analysis*”, reportó el estudio que tuvo como objetivo esclarecer el concepto de identidad profesional, especialmente en campos relacionados con la salud, con el fin de establecer un lenguaje y comprensión común para investigación y práctica, partiendo de considerar que, la falta de definiciones claras o definiciones contradictorias de términos como identidad profesional y profesionalismo puede generar confusiones y complicaciones. Para abordar este problema, se realizó un análisis conceptual, revisando 737 artículos desde el año 2000 hasta 2019, de los cuales 68 cumplieron con los criterios de inclusión, y 60 fueron analizados en profundidad. Este análisis se basa en el método de Walker y Avant. Se concluye que, existen varios atributos clave de la identidad profesional, incluyendo habilidades y funciones, valores de conocimiento y ética, identidad personal y de grupo, así como la influencia del contexto en su definición.

Por su parte, Charness y Chen (2020) en su artículo “*Social identity, group behavior, and teams*”, presentan un estudio centrado en la creciente importancia de la identidad personal. Se plantea la necesidad de comprender las implicaciones de la identidad para mitigar sus impactos negativos y potenciar su influencia positiva. El objetivo principal es identificar enfoques efectivos

que promuevan identidades positivas y el orgullo por la identidad social para el beneficio colectivo. La metodología propuesta se enfoca en analizar trabajos recientes que sugieren la eficacia de ciertas formas de competencia en equipo para impulsar un mayor esfuerzo, aplicable a áreas como microcréditos, donaciones benéficas y economía colaborativa. Se busca explorar la interacción entre la prominencia de la identidad, las normas sociales y las preferencias individuales, y cómo estas influyen en los efectos de la identidad social en la sociedad.

Los resultados preliminares indican que la promoción de identidades positivas puede fomentar la colaboración y el compromiso en actividades de beneficio común. Sin embargo, surgen interrogantes respecto a cómo la prominencia de la identidad y las normas sociales pueden afectar estas dinámicas. En conclusión, se señala la necesidad de investigaciones adicionales para explorar en profundidad la interacción entre la identidad social y los comportamientos colectivos en diferentes contextos.

De otro lado, Greco y Kraimer (2020) en el artículo titulado “*Goal-setting in the career management process: An identity theory perspective*”, reportan la investigación cuyo objetivo era analizar los factores que influyen en el establecimiento de objetivos profesionales y comprender cuándo y cómo se desarrollan, basándose en el modelo de transiciones de roles de Ashforth (2001). Se propuso y evaluó un modelo que examinaba cómo las experiencias de tutoría durante el inicio de la carrera profesional se relacionaban con los objetivos profesionales a corto y largo plazo a través de la identificación profesional.

La metodología involucró la recopilación de datos de encuestas en tres momentos diferentes de 312 profesionales que estaban comenzando sus carreras. Se analizó la relación entre las experiencias de tutoría psicosocial y profesional y la identificación profesional, así como la relación entre la identificación profesional y los objetivos profesionales a corto y largo plazo. Los resultados

mostraron que la tutoría psicosocial, pero no la tutoría profesional, estaba relacionada positivamente con la identificación profesional.

En cuanto a los objetivos a corto plazo, la identificación profesional se asoció positivamente con objetivos extrínsecos, intrínsecos y de alta calidad. Para los objetivos a largo plazo, la identificación profesional se relacionó positivamente con los objetivos extrínsecos e intrínsecos, pero no con la calidad de los objetivos. Sin embargo, la tutoría psicosocial se relacionó directamente con la calidad de los objetivos a largo plazo. En conclusión, este estudio destacó la importancia de la identificación profesional en el establecimiento de objetivos profesionales, así como el papel específico de la tutoría psicosocial en la calidad de los objetivos a largo plazo. Estos hallazgos tienen implicaciones teóricas y prácticas importantes para comprender cómo los mentores pueden facilitar el desarrollo de objetivos profesionales entre los profesionales que están comenzando sus carreras.

En adición, Gómez et al. (2020) en su estudio “*Recent advances, misconceptions, untested assumptions, and future research agenda for identity fusion theory*”, tuvo como objetivo analizar un marco teórico innovador para explicar las conductas extremas progrupo, conocido como la teoría de la fusión de identidad. La metodología involucró la realización de estudios interdisciplinarios en laboratorio y en campo por parte de investigadores de diferentes continentes, con el fin de profundizar en las causas, consecuencias, mecanismos subyacentes y aplicaciones de la fusión de identidades.

Los resultados proporcionan una visión general actualizada de literatura que ha generado conceptos erróneos y suposiciones no probadas sobre la teoría de la identidad humana, abordadas en la perspectiva de una agenda global con criterios de confusión sobre el tema. En conclusión, comprender la fusión de identidades y los mecanismos causales detrás de los extremos por parte de los individuos, son una amenaza para futuras investigaciones sobre la identidad.

De igual forma, Esteban (2021) en su publicación titulada “*Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue*”, tuvo como objetivo analizar la noción de identidad y su evolución desde la proposición inicial de Hogg y Volman, en relación a la conceptualización del constructo como de sus aplicaciones educativas. Desde un método etnográfico, los resultados destacan tres innovaciones particulares. En primer lugar, se aborda el carácter orientador y prospectivo de los fondos de identidad, relacionado con procesos psicológicos superiores como la imaginación, la agencia y la creatividad. En segundo lugar, se plantea la idea de establecer el trabajo de identidad como una materia curricular en sí misma y como un medio para la comprensión/transformación crítica de uno mismo y del entorno. En tercer lugar, se observa una ampliación en la gama de recursos metodológicos y prácticas educativas utilizadas para identificar, generar y aprovechar los fondos de identidad.

Además, la noción de fondos de identidad se reconceptualiza en dos aspectos: primero, como un proceso continuo, subjetivo, social y cultural, generativo y orientador, fundamentado en nuestra experiencia encarnada del mundo y en las interacciones sociales; y segundo, como recursos simbólicos empleados para otorgar significado a uno mismo y para ayudar en la proyección, planificación y organización de proyectos de vida y en la comprensión crítica de la realidad. En conclusión, este estudio representa un avance significativo en la comprensión y aplicación de los fondos de identidad, destacando su importancia tanto en el ámbito educativo como en el desarrollo personal y social, y subrayando la necesidad de una visión más amplia y dinámica de este concepto.

En otro estudio, Steffens et al. (2021) titulado “*Advancing the social identity theory of leadership: A meta-analytic review of leader group prototypicality*”, cuyo objetivo fue promover un enfoque de identidad social para el liderazgo. La metodología utilizada implicó un metanálisis de efectos aleatorios, que incluyó 128 estudios de un total de 32.834. Los resultados ofrecen evidencia sobre dos factores clave ampliamente estudiados: la identificación del grupo de

seguidores, que mejora la relación, y el comportamiento de servicio al líder del grupo, que atenúa la relación. En conclusión, estos hallazgos tienen importantes implicaciones para futuras investigaciones teóricas y empíricas sobre la identidad y sugieren la relevancia de considerar la identidad social en la comprensión y el ejercicio del liderazgo efectivo.

Adicionalmente, Fachrunisa y Riyono (2023) en su estudio titulado “*Human Nature in Self-Identity Construct: A Meta-Ethnography Study*”, consideran el problema de las limitaciones y la falta de coherencia en el desarrollo de las teorías de la identidad en psicología, lo que ha dado lugar a diversos problemas en este campo. El objetivo de este estudio fue utilizar la meta-etnografía como herramienta para desentrañar las teorías de la autoidentidad, buscando identificar elementos comunes y relaciones entre ellas, incluyendo las teorías principales como las de Erikson y Marcia, así como otras teorías relacionadas de autores como Berzonsky, Grotevant, Waterman y McAdams. La metodología empleada implica la adopción de la visión de Hofstede sobre las teorías de la identidad, con el fin de formular una conceptualización integral y fundamental de dicha teoría. Se propone un modelo de capas de identidad que abarca la identidad de la naturaleza humana, la identidad personal y la identidad social. Además, se analiza la dinámica del "yo" y el "mí" en la formación de la identidad.

Los resultados de este estudio ofrecen una comprensión más profunda de la naturaleza humana en el contexto del discurso de la identidad, lo que a su vez proporciona implicaciones adicionales en los campos de la psicología del desarrollo y la psicología educativa. En conclusión, este estudio contribuye a la construcción de un marco más coherente y completo para entender la identidad, destacando la importancia de considerar tanto los aspectos individuales como sociales en la formación de la misma.

Por último, Crocetti et al. (2023) en su publicación “*Identities: A developmental social-psychological perspective*”, examinaron investigaciones que emplearon un enfoque de fertilización

cruzada para fusionar las perspectivas del desarrollo y la psicología social en relación con la formación y evolución de las identidades a lo largo del tiempo, así como la naturaleza social intrínseca de los procesos identitarios, integrados en contextos sociales y nutridos por elementos sociales. En primer lugar, se presentó el modelo de identidad de tres factores como un marco conciso para comprender la dinámica del desarrollo identitario.

En segundo lugar, se revisaron estudios empíricos con enfoques longitudinales con el fin de iluminar la integración de los procesos identitarios en contextos clave como la familia, las amistades y la sociedad en general, explorando comportamientos tales como el compromiso cívico. En tercer lugar, se examinó la interacción entre las identidades personales y sociales. Se concluye, que la adopción de un enfoque de fertilización cruzada amalgama perspectivas sociopsicológicas y del desarrollo que puede significativamente enriquecer la comprensión teórica de la dinámica identitaria. Por último, se abordaron las semejanzas y diferencias entre los enfoques de identidad personal e identidad social, junto con una propuesta de agenda para futuras investigaciones.

2.1.2 Estudios sobre la identidad profesional del maestro

En primer momento, se presenta la investigación de Giles, Trigueros y Rivera (2019) por su parte, en el estudio “*Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico*”, investigaron las emociones experimentadas por los estudiantes de la asignatura de Enseñanza de la Educación Física y su impacto en la formación de su identidad profesional. La metodología empleada fue un enfoque cualitativo que incluyó narrativas proporcionadas por 42 participantes sobre sus vivencias. Los resultados destacaron la prevalencia de emociones positivas como amor, alegría y felicidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, también se observó que los participantes experimentaron emociones negativas como pena, ansiedad, miedo y tristeza al enfrentarse a

situaciones sociales desafiantes que involucraban a los niños y niñas de las escuelas participantes. El análisis realizado por los autores reveló la variedad de emociones asociadas con la profesión docente, así como las concepciones relacionadas con el ejercicio de la docencia que permiten a los futuros docentes identificarse con su rol en la sociedad y comprender su responsabilidad en el mismo. Se concluye que, aunque la investigación no especificó las experiencias de los centros escolares mencionados, se destaca el creciente interés en el trabajo emocional en el ámbito educativo y su capacidad para identificar aspectos relevantes del ser docente.

Gajardo (2019) en el estudio “*Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio*”, proporcionó una revisión centrada en la identidad docente, enfocándose en las experiencias tanto de profesores en formación como en ejercicio. Para llevar a cabo su estudio, empleó un diseño de análisis de contenido descriptivo. La metodología incluyó la búsqueda de documentos sobre identidad docente en Scopus, lo que permitió a la autora examinar artículos relevantes relacionados con términos como docente, maestro y educador, proporcionando una comprensión más profunda del tema.

Los hallazgos indicaron que la relevancia de la identidad docente fue notable principalmente entre los años 2014 y 2017. Se observó una variedad de enfoques en su análisis y abordaje, que incluyeron comunidades prácticas, ámbitos institucionales y diversos contextos socioculturales, dependiendo de los intereses de los autores. Se destacó que la mayoría de las investigaciones provinieron de Europa, seguidas por Estados Unidos, mientras que Argentina y Chile representaron el interés de Latinoamérica en esta temática. En términos de implicaciones para futuras investigaciones, se sugiere analizar la práctica pedagógica, ya que se considera una categoría de análisis relevante derivada de este estudio.

Asimismo, González, Marín y Soto (2019) en su estudio titulado “*La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario*”, analizaron investigaciones previas sobre

este tema, abarcando el período de 2006 a 2015, utilizando métodos cualitativos para el análisis de datos. La investigación se basó en la revisión de estudios encontrados en bases de datos como ERIC, EBSCO, ELSEVIER y SCIELO. Se seleccionaron artículos utilizando criterios como año de publicación, palabras clave relacionadas y el idioma. Se enfocaron en aquellos que trataran sobre la identidad profesional en estudiantes y docentes.

El análisis reveló varios aspectos importantes en la construcción de la identidad profesional. Se destacó la importancia de las experiencias personales durante la formación, así como la influencia de las representaciones sociales dentro de grupos específicos. Además, se observaron las percepciones de los estudiantes hacia sus futuras profesiones y cómo estas influyen en el desarrollo de su identidad profesional. Se concluye que, comprender los procesos de construcción de identidad profesional en estudiantes y docentes universitarios, requiere considerar las experiencias personales y las representaciones sociales en este proceso.

En su estudio titulado "*Docentes Formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad*" De Laurentis y Porta (2020), llevaron a cabo una investigación que buscaba explorar la configuración de la identidad profesional docente. Durante un año, se realizaron entrevistas biográficas narrativas a docentes formadores de futuros profesores que trabajan en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo y hermenéutico, centrándose en la indagación narrativa. Durante el trabajo de campo, que incluyó entrevistas en profundidad, grupos focales y encuentros virtuales con los docentes del ciclo de formación profesional de los profesorado de la facultad mencionada, emergieron numerosas metáforas en el discurso de los participantes. Estas metáforas se presentaron como otra manera de expresar aspectos de la identidad que se pretendía explorar. Los resultados revelaron la riqueza y la diversidad de las metáforas utilizadas por los docentes formadores para describir su identidad profesional.

Estas metáforas sirvieron como vehículo para comprender aspectos profundos de su experiencia y práctica docente, así como para transmitir sus valores, creencias y aspiraciones en relación con su rol como formadores de futuros profesores. En conclusión, el estudio destacó la importancia de la metáfora como herramienta para explorar y comprender la identidad profesional docente. Las metáforas ofrecieron una perspectiva única y enriquecedora sobre la complejidad y la riqueza de la identidad de los docentes formadores, lo que subraya la necesidad de tener en cuenta este aspecto en los procesos de formación y desarrollo profesional de los educadores.

En su artículo titulado "*La vocación en la identidad del maestro de educación infantil: una revisión de la última década*", Romero, Gil y Almagro (2020) realizan una revisión documental para explorar la producción científica en habla hispana desde el año 2010 hasta 2019 que ha abordado o investigado sobre la temática relacionada con la vocación del maestro(a) de Educación Infantil. La metodología utilizada implica la búsqueda sistemática y exhaustiva de la literatura científica pertinente, empleando bases de datos y repositorios académicos, así como criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios relevantes. Se analizan los hallazgos de estos estudios en relación con el papel de la vocación en la identidad profesional del maestro/a de Educación Infantil.

Los resultados de la revisión documental muestran la relevancia y la influencia significativa que tiene la vocación docente en la formación de la identidad profesional de los maestros/as de Educación Infantil. Se identifican diversos aspectos relacionados con la vocación, como motivaciones, valores, creencias y compromiso con la enseñanza, que contribuyen a la construcción de una identidad sólida y coherente como educador/a. En conclusión, el estudio resalta la importancia de reconocer y valorar el papel de la vocación en el proceso de formación y desarrollo profesional del maestro/a de Educación Infantil. Estos hallazgos tienen implicaciones significativas para la práctica educativa y la formación docente, destacando la necesidad de

promover y cultivar la vocación como un componente central en la construcción de una identidad docente sólida y comprometida.

En su artículo “*Revisión del concepto de identidad profesional docente*”, Olave (2020) realiza una revisión del concepto de identidad profesional docente, partiendo de la conceptualización de otras identidades que influyen en su construcción. El objetivo es examinar cómo estas diversas identidades contribuyen a la formación de la identidad profesional docente. La metodología empleada para la búsqueda de documentos bibliográficos incluyó una exploración en diversos repositorios y bases de datos, así como el uso de fuentes como Scopus, Mendeley y Science Direct, durante el periodo comprendido entre 2016 y principios de 2020. Además, se llevó a cabo una búsqueda en Google Académico. Para la revisión, se seleccionaron 50 artículos que abordaran los conceptos relevantes, los cuales fueron clasificados siguiendo criterios de inclusión y exclusión relacionados con las categorías de los descriptores. Los documentos fueron agrupados en distintas tipologías de identidades, organizadas de la siguiente manera: identidad (I), identidad personal (IP), identidad cultural (IC), identidad profesional (IPR) e identidad profesional docente (ID).

Los resultados obtenidos muestran una amplia variedad de perspectivas y enfoques sobre las identidades que intervienen en la formación de la identidad profesional docente. Se identifican conexiones y relaciones entre la identidad personal, cultural y profesional, destacando la importancia de comprender cómo estas se entrelazan en el contexto de la docencia. En conclusión, la revisión realizada proporciona una visión panorámica de las distintas identidades que influyen en la construcción de la identidad profesional docente. Estos hallazgos contribuyen a una comprensión más completa y profunda de este proceso, lo que puede ser de gran utilidad para el diseño de programas de formación docente y para el desarrollo profesional de los educadores.

En el estudio de Calle (2020) titulado "*La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*", tuvo como objetivo profundizar en la comprensión de la construcción de la identidad docente a partir del análisis de incidentes críticos durante la formación inicial de maestros. La metodología utilizada implica un enfoque cualitativo, donde se recopilan y analizan relatos de los estudiantes de magisterio sobre sus experiencias durante el período de prácticas. Se emplea un análisis temático para identificar patrones recurrentes relacionados con las percepciones de las tareas docentes, los incidentes críticos, las tensiones identitarias y las estrategias de afrontamiento. Los resultados revelan una variedad de percepciones sobre las tareas docentes, así como la ocurrencia frecuente de incidentes críticos durante el período de prácticas, los cuales desencadenan tensiones identitarias en los estudiantes. Estas tensiones están relacionadas con discrepancias entre las expectativas y la realidad de la labor docente, así como con conflictos de roles y expectativas de los diferentes actores educativos.

Además, se identifican diversas estrategias de afrontamiento empleadas por los estudiantes para hacer frente a estas tensiones. En conclusión, el estudio destaca la importancia de comprender y abordar las tensiones identitarias surgidas a partir de los incidentes críticos en la formación inicial de maestros. Esto sugiere la necesidad de diseñar programas de formación que promuevan una reflexión crítica sobre las experiencias prácticas y que brinden apoyo para el desarrollo de estrategias efectivas de afrontamiento, contribuyendo así a una construcción más sólida y coherente de la identidad docente.

El artículo de revisión de Morales y Taborda (2020) forma parte de una fase de la investigación titulada "*La configuración identitaria de profesores memorables que enseñan didáctica en la formación complementaria. Un estudio biográfico narrativo en docentes de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba*", llevada a cabo en el marco del Doctorado en

Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Este enfoque investigativo ha contribuido al desarrollo de conocimientos sobre la formación docente, la vida y la experiencia profesional de los profesores, así como sobre la influencia de las condiciones sociopolíticas, familiares y educativas en su desarrollo personal y profesional.

Además de lo anterior, ha permitido profundizar en las concepciones sobre la buena enseñanza, la identidad docente, el saber pedagógico, los rasgos distintivos de los docentes memorables y la riqueza de la investigación narrativa.

La metodología empleada en esta fase de la investigación se ha centrado en un enfoque biográfico narrativo, que ha posibilitado el análisis detallado de las experiencias y trayectorias de los docentes participantes, así como la comprensión de los diversos factores que influyen en su identidad profesional. Entre los resultados obtenidos destacan una mayor comprensión de la formación docente desde una perspectiva biográfica, el reconocimiento de la importancia de las experiencias personales y profesionales en la configuración de la identidad docente, y la identificación de rasgos característicos de los docentes memorables.

Asimismo, se ha evidenciado la relevancia de la investigación narrativa como herramienta para explorar y comprender la complejidad de la práctica docente. En conclusión, este estudio ha aportado nuevos conocimientos sobre la formación y la identidad docente, así como sobre las experiencias y trayectorias de los profesores de las Escuelas Normales Superiores de Córdoba. Los hallazgos obtenidos constituyen un valioso recurso para el diseño de programas de formación docente y para el desarrollo de estrategias que promuevan la reflexión y el crecimiento profesional de los docentes.

En su artículo Marín et al. (2021), titulado “*Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente*”, se llevó a cabo con un enfoque cualitativo e interpretativo, con la participación de 38 estudiantes de los

Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria de la Universitat de València, con edades comprendidas entre los 19 y 29 años. El estudio se realizó entre 2019 y 2020, empleando las narraciones como instrumentos de análisis, dividido en cuatro fases: selección de la asignatura de estudio, análisis del desarrollo de la asignatura, evaluación de la asignatura y análisis de los resultados a través de las narraciones de los estudiantes.

El instrumento permitió abordar tres dimensiones de análisis: visiones del currículo, identidad docente y retos de la escuela. Los resultados evidencian en cuanto a la dimensión de identidad docente, categorías relacionadas con la formación (inicial, continua y relacionada con la enseñanza y aprendizaje), las relaciones entre los diversos actores (docentes, estudiantes, familia, escuela), siendo este último un elemento de análisis en las interacciones presentadas en la investigación, y finalmente las características personales vinculadas con la actitud frente al ejercicio de ser maestro/a. Se concluye que la experiencia desarrollada ofrece amplias posibilidades para la reflexión y el avance hacia la construcción de identidades docentes transformadoras, destacando aspectos como la motivación, la vocación y las características personales.

Por otro lado, Cuadra et al. (2021) en su estudio titulado “*Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*”, plantea como objetivo sistematizar la información de estudios cualitativos sobre el desarrollo de la identidad profesional (IP) del profesor(a) durante la formación inicial. La IP del profesor(a) indica que es una variable clave para comprender la vida profesional de los profesores(as), siendo la formación inicial un período especialmente crítico para su desarrollo. Para lo anterior, se utilizó la definición de revisión sistemática y estructura propuesta por el método de Cochrane.

Se analizaron documentos científicos en la base de datos Wos, Scopus y Scielo, desde el año 2000 al 2020, utilizando los siguientes criterios de inclusión: (a) investigaciones empíricas cualitativas o que incluyan resultados cualitativos; (b) escritas en español e inglés; (c) que trate

sobre la IP docente en la formación inicial o que incluya resultados al respecto; (d) la muestra sobre la que se realice el estudio se encuentre en un proceso de formación pre-servicio profesional.

El análisis de los estudios cualitativos revisados les permitió a los autores describir la identidad profesional del docente, a partir de tres elementos: desarrollo de la identidad profesional del docente en la formación inicial, en donde se abordan elementos como: los programas de estudio, las características psicológicas de los estudiantes y los factores socioculturales. Por otro lado, aborda el proceso de construcción de la identidad profesional mediante un modelo heurístico de construcción de identidad basados en los estudios revisados. Se concluye, que las características de la identidad profesional desarrollada, enfocado a aspectos como: roles, saberes, características de la personalidad, tradiciones, y desarrollan el sentimiento de ser parte de esta profesión. Los estudios muestran gran diferencia en los diseños para analizar la identidad profesional del maestro desde la formación inicial, sin embargo, se destaca que para los estudios se realizaron entrevista, grupos focales, análisis documentales y en algunos casos talleres.

En adición, Martínez (2022) en su artículo denominado: “*La biografía narrativa: el maestro y su contexto*”, en el que su objetivo fue dar a conocer a los maestros una experiencia investigativa, basada en la biografía narrativa y en la reflexión de la práctica, resaltando su importancia en la investigación, en cuanto permite escuchar la voz del maestro, su experiencia e identidad, como se siente y vive cada una de sus experiencias facilitando la comprensión de la realidad. El diseño metodológico de esta investigación se sustenta bajo el paradigma cualitativo, por estar basado en las experiencias vividas y en la reflexión de la propia práctica pedagógica. Se concluye que, la experiencia adquirida con la biografía narrativa posibilita a los maestros la libertad de mirar su entorno, y quehacer pedagógico como algo más contextualizado y reflexivo.

En el artículo de Olave y Vázquez (2022) denominado: “*El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en*

Boyacá-Colombia”, se analiza la influencia del maestro en el proyecto de vida de estudiantes que se forman desde la básica secundaria para ser maestros en el sector rural. La investigación de carácter cualitativo se llevó a cabo en la Escuela Normal de Boyacá (Colombia), con un modelo pedagógico social-constructivista, participaron cuatro estudiantes de los diferentes niveles de formación desde la básica secundaria, la media y el Programa de Formación Complementaria.

Se utilizaron tres instrumentos de recolección de información correspondientes a un texto libre, un cuestionario y una encuesta, para lograr una mayor profundización en el sentido y los significados de los participantes. Los resultados evidencian percepciones del ser maestro visualizado como profesión, al cual se le da la responsabilidad de la formación del estudiante como promesa del futuro de la sociedad, y comprometido con el desarrollo psicosocial y formativo.

En la investigación de Valdenegro y González (2022) denominada “*Propiedades Psicométricas de la Escala de Medida de la Identidad Docente*”, tuvo como objetivo establecer propiedades psicométricas para medir la identidad del docente. La metodología cuantitativa utilizó una la Escala de Medición de Identidad Docente (TIMS), aplicado a una muestra de 242 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de 10 universidades chilenas, a través del cual se evalúan varios dominios de la identidad docente, incluida la motivación, la autoimagen, la autoeficacia, la percepción de la tarea, el compromiso y la satisfacción laboral. Los resultados dan cuenta que, la identidad profesional docente es un aspecto fundamental en la formación de los futuros docentes y, que su construcción y desarrollo son procesos complejos. Se concluye que los factores relacionados con la identidad del maestro reconocen aspectos identitarios en la dimensión personal y profesional, en relación con lo laboral y algunos con el componente social.

En el caso del estudio de Orozco (2023), aborda las consideraciones teóricas sobre la identidad profesional docente, explorando su concepto, estructura, factores determinantes y diversas implicaciones. La investigación se centra en delimitar el concepto de identidad profesional

docente, revisar la literatura pertinente y contextualizar la revisión en los distintos ámbitos territoriales, considerando la complejidad inherente al término. La metodología empleada se divide en cuatro etapas: en primer lugar, se delimita el tema de investigación; en segundo lugar, se lleva a cabo una pesquisa de la revisión teórica, siguiendo criterios predefinidos relacionados con la temática abordada; en tercer lugar, se realiza una lectura exhaustiva de los trabajos seleccionados; y finalmente, se elabora un informe que resume el estado final de la revisión.

Se concluye que, la conceptualización de la identidad docente y la exploración de elementos relacionados con ella son puntos clave, donde se identifican tres tipos de identidad docente: la profesional, influenciada por factores como políticas educativas y tendencias sociales; la situada o contextualizada dentro del entorno profesional; y la personal, que abarca la vida del docente fuera del ámbito escolar.

2.1.3 Estudios sobre la práctica pedagógica

Al respecto de la práctica pedagógica, Vanegas y Fuentealba (2019) en su artículo “*Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores*”, proponen en su artículo una perspectiva teórica para abordar la construcción de la identidad profesional docente, centrándose en los procesos reflexivos de identificación e identidad, los cuales son tensionados y desarrollados por el profesor en formación (PF), el profesor tutor (PT) y el profesor guía (PG) durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. En primer lugar, se establece un marco general que contempla tres tipos de relaciones que se desarrollan durante las prácticas pedagógicas de formación inicial: entre instituciones (universidad y escuela), entre la teoría y la práctica, y entre los actores (PF-PT-PG). Luego, se presenta una perspectiva en la cual la reflexión se convierte en un elemento fundamental que

proporciona significado y herramientas para abordar las tensiones inherentes a la identidad profesional docente.

El artículo destaca la importancia de comprender la relación entre la construcción de la identidad y la práctica pedagógica, involucrando a tres actores clave: el profesor en formación, el maestro tutor y el maestro guía. En esta interacción entre los actores, se identifican los diversos aspectos personales y profesionales que influyen en la configuración de la identidad del maestro. En conclusión, el estudio ofrece una mirada integral sobre la formación de la identidad profesional docente, resaltando la relevancia de la reflexión y la interacción entre los diferentes agentes involucrados en este proceso formativo.

En adición, Hogg y Volman (2020) en la publicación titulada “*A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes*”, exploraron la teoría FoI como complemento al marco conceptual de los fondos de conocimiento, destacando los conocimientos y competencias de los estudiantes minoritarios, centrándose en los fondos personalmente significativos para los estudiantes.

La metodología incluye la descripción del concepto de FoI y su relación con los fondos de conocimiento académico, seguido de un análisis de la investigación empírica sobre FoI, abordando las herramientas metodológicas desarrolladas para identificar los FoI de los estudiantes y los enfoques pedagógicos empleados para conectarse con ellos. Los resultados revelan la importancia de establecer vínculos con los fondos de identidad de los estudiantes, mostrando cómo esto puede tener efectos positivos en la experiencia educativa y en la equidad.

Finalmente, la revisión ofrece un examen de la evidencia acumulada por la investigación en este campo y hace recomendaciones para investigaciones futuras. En conclusión, este estudio resalta la relevancia de los fondos de identidad en la educación, subrayando la necesidad de

reconocer y valorar los conocimientos y experiencias personales de los estudiantes para promover la inclusión y la equidad.

De otro lado, Jones y Kessler (2020) en su artículo “*Teachers' emotion and identity work during a pandemic*”, cuyo objetivo fue realizar un análisis conceptual del cuidado que los docentes brindan durante la era de la COVID-19 y cómo esto se relaciona con sus identidades profesionales. A través de las experiencias narradas por los autores, se explora la naturaleza agotadora del cuidado en circunstancias normales, agravada por el contexto de la pandemia. Se destaca cómo este cuidado, junto con las emociones involucradas, está estrechamente vinculado a la identidad de los docentes, lo que plantea interrogantes sobre cómo conceptualizan su labor educativa en tiempos de crisis. La metodología empleada implica el análisis reflexivo de las experiencias personales de los autores, así como una revisión crítica de la literatura relevante sobre el tema del cuidado en la enseñanza durante la pandemia.

Los resultados obtenidos ponen de relieve la complejidad y la carga emocional asociada al cuidado que los docentes brindan, así como su influencia en la formación de su identidad profesional. Además, se señala la necesidad de una mayor conciencia sobre estas cuestiones y se sugieren posibles enfoques para la formación docente que puedan abordar y respaldar las necesidades de los educadores. En conclusión, este estudio destaca la necesidad de desarrollar estrategias de formación docente que consideren y apoyen adecuadamente las demandas emocionales y profesionales de los educadores.

Asimismo, Dvir y Schatz (2020) en su publicación denominada “*Novice teachers in a changing reality*”, reportaron la investigación sobre las vivencias de los docentes principiantes durante la crisis de la Covid-19 y analizar su proceso de formación de identidad profesional. Durante la situación global de crisis, los docentes en sus primeros años de ejercicio se encontraron con retos inesperados y nuevas posibilidades. Para este estudio, se tomaron 32 relatos de docentes

principiantes en Israel que participaron en una capacitación en línea a través de Zoom durante un semestre, distribuidos en dos talleres. Las conversaciones abiertas durante estas sesiones fueron grabadas, transcritas y luego sometidas a un análisis de contenido categorizado.

Los resultados evidencian los desafíos y las oportunidades relacionadas con tres áreas fundamentales: tecnológica, pedagógica y del sistema educativo, presentes en las experiencias de los docentes noveles. Este estudio aporta una comprensión más profunda de las vivencias de estos docentes en medio de la incertidumbre y la agitación de la crisis, así como el conocimiento de los dilemas y tensiones profesionales que surgieron, generando una variedad de desafíos y oportunidades que contribuyeron a la construcción de su identidad profesional. En conclusión, este estudio arroja luz sobre las experiencias de los docentes en sus primeros años de carrera durante la crisis, destacando cómo enfrentaron los desafíos y aprovecharon las oportunidades emergentes. Además, subraya la importancia de comprender los procesos de construcción de identidad profesional en situaciones de crisis para mejorar la formación y el apoyo a los nuevos educadores.

Por su parte, Richter et al. (2021) en el artículo titulado “*Teacher educators’ task perception and its relationship to professional identity and teaching practice*”, evaluaron la percepción de la tarea entre los formadores de docentes y explorar su relación con los componentes de su identidad profesional y su práctica educativa. La metodología involucró el análisis de datos recopilados de 145 formadores de docentes. Se identificaron dos percepciones distintas de la tarea: transmisores y facilitadores. Los resultados mostraron que los formadores de docentes categorizados como facilitadores exhibían niveles más altos de autoeficacia, satisfacción laboral y creencias constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Además, tendían a emplear estrategias de enseñanza más efectivas en comparación con aquellos categorizados como transmisores. Estos hallazgos resaltan la estrecha relación entre la percepción de la tarea de los formadores de docentes y su identidad profesional, así como la

influencia de esta percepción en su práctica educativa. En conclusión, las prácticas docentes de los formadores de docentes están profundamente enraizadas en su identidad profesional, lo que subraya la importancia de comprender y apoyar adecuadamente su percepción de la tarea para mejorar la calidad de la formación docente.

Además, Engeness (2021) en su artículo *“Developing teachers’ digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students’ learning in the 21st century”*, tuvo como objetivo capacitar a los docentes para que desarrollen su identidad digital, mejoren el aprendizaje de los estudiantes y fomenten su desarrollo como aprendices autónomos. La metodología consistió en la aplicación de la teoría de Galperin en el diseño de tareas y módulos dentro de entornos de aprendizaje digital. Se llevaron a cabo dos estudios empíricos para ilustrar cómo esta teoría puede ser implementada en la práctica.

Los resultados obtenidos muestran cómo el enfoque basado en los principios de diseño sugeridos por Galperin puede transformar la experiencia de aprendizaje tanto para los docentes como para los estudiantes. Al involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje y diseño de entornos digitales, ambos pueden adquirir roles más activos y significativos en la construcción del conocimiento, lo que a su vez nutre la identidad digital de los docentes y mejora la capacidad de los estudiantes para aprender de manera autónoma.

En conclusión, la aplicación de la teoría pedagógica de Galperin en el diseño de entornos digitales ofrece un camino prometedor para abordar los desafíos que enfrentan los educadores en la era digital. Al adoptar este enfoque, tanto docentes como estudiantes pueden potenciar su participación activa en el proceso de aprendizaje, lo que contribuye a un desarrollo más sólido de la identidad digital de los educadores y a una mejora significativa en la capacidad de los estudiantes para aprender de manera independiente.

Por demás, Paquelin y Crosse (2022) en su estudio titulado “*¿Sécuriser l’engagement dans une transformation des pratiques pédagogiques, une nécessité?*”, examinaron cómo el sistema de educación superior puede adaptarse a los nuevos desafíos sociales. En este contexto, se cuestionan los valores, la identidad y las prácticas profesionales de los docentes en relación con los cambios esperados. La tarea para la gobernanza y las partes interesadas radica en trascender los experimentos y lograr una transformación sostenible de las prácticas educativas. La revisión de la literatura resalta ciertas condiciones necesarias para implementar cambios significativos en el ámbito del desarrollo de un enfoque programático.

Basándose en las aportaciones de las teorías de la innovación, los autores sostienen una perspectiva que enfatiza la importancia de un entorno favorable que fomente la asunción de riesgos por parte de los actores involucrados, lo que les permitiría descubrir nuevos potenciales y anticipar las transformaciones de valores y estándares necesarias para arraigar prácticas educativas renovadas. En conclusión, este enfoque propone que la transformación efectiva del sistema de educación superior requiere no solo experimentación, sino también un cambio cultural profundo que fomente la innovación y la adaptación continua a los nuevos desafíos sociales.

En este mismo contexto, Godin, Landry y Allard (2022) en su artículo “*Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire*”, examinaron la relación entre los atributos de los docentes, específicamente los recursos internos, y sus prácticas pedagógicas en entornos de minorías lingüísticas. Se comienza explorando cómo las experiencias lingüísticas de los miembros de la comunidad, incluidos los maestros, influyen en la vitalidad lingüística y cultural de dicha comunidad. Se plantea la hipótesis de que distintos tipos de experiencias lingüísticas docentes, como la enculturación, autonomización y sensibilización, contribuyen al desarrollo de recursos

internos que, a su vez, inciden en prácticas docentes específicas de contextos minoritarios, como la enculturación, autonomización y sensibilización.

Los resultados de un análisis de regresión múltiple revelan que la participación de la comunidad docente, un recurso interno relacionado con las experiencias de sensibilización, es especialmente relevante para la implementación de prácticas docentes de enculturación y sensibilización. En conclusión, este estudio subraya la importancia de las experiencias lingüísticas de los docentes y su influencia en las prácticas pedagógicas en contextos de minorías lingüísticas. Destaca la necesidad de una participación activa de la comunidad docente y su sensibilización para promover una educación que responda a las necesidades y características específicas de estas comunidades.

En su trabajo “*Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una Escuela Normal*”, Lagunes, Cruz y Bello (2023) presentan resultados parciales de una investigación doctoral realizada en la Escuela Normal Veracruzana, situada en Xalapa, Veracruz, México, durante los años 2020-2021. El objetivo principal fue analizar las prácticas educativas de acompañamiento durante las tutorías impartidas a los estudiantes en proceso de formación. La muestra consistió en 21 docentes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar, abordados cualitativamente a través de entrevistas semiestructuradas.

La metodología utilizada se centró en la exploración de conceptos asociados con la práctica pedagógica basada en el acompañamiento tutorial, así como en las diversas modalidades y estrategias empleadas, enfoque que permitió observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular nuevos conocimientos durante las interacciones.

Los resultados destacan la importancia de considerar diversos aspectos durante el acompañamiento tutorial de los estudiantes en formación y a lo largo de su proceso formativo. Estos elementos son fundamentales para comprender la práctica de los maestros normalistas en

formación en diferentes escenarios, lo que a su vez facilita la exploración de aspectos relacionados con la identidad docente. En conclusión, el estudio proporciona una mirada detallada sobre las prácticas de acompañamiento tutorial en una institución educativa específica, ofreciendo aportes valiosos para comprender la formación de maestros y la construcción de su identidad profesional.

Por otro lado, en su artículo "*Historia personal y trayectoria profesional: elementos clave en la enseñanza con tecnología*", Arancibia, Cabrero y Marín (2023) exploran la influencia de las creencias sobre la enseñanza en la práctica pedagógica, específicamente cuando se emplea tecnología como apoyo. La metodología empleada consiste en entrevistas cualitativas con docentes, enfocadas en explorar sus creencias sobre la enseñanza, su trayectoria profesional y su uso de la tecnología en el aula. Se analizan las percepciones y experiencias de los participantes para identificar patrones y temas recurrentes.

Entre los resultados destacados se encuentra la influencia significativa de las creencias personales en el desarrollo profesional de los docentes, incluyendo su motivación, vocación y modelos imitativos en la práctica docente. Asimismo, se observa que la reflexión pedagógica contribuye a integrar habilidades y conocimientos, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante que aborda diversos aspectos de la práctica docente, como el rol del profesor, la estructuración del aprendizaje y la evaluación, así como el uso y aplicación de la tecnología. En conclusión, el estudio resalta la importancia de la identidad profesional centrada en la enseñanza, el compromiso y la labor social, según lo expresado por los maestros entrevistados. Además, subraya la necesidad de reflexión continua para enriquecer la práctica docente y adaptarse a las demandas cambiantes del entorno educativo, especialmente en el contexto de la integración de la tecnología en la enseñanza.

En su investigación "*Casa de locos: Las interacciones en la docencia de la danza*", Sánchez (2023) ofrece reflexiones sobre la práctica educativa en el ámbito de la danza, a partir de un estudio

de caso que considera las interacciones entre los distintos agentes educativos. Los resultados resaltan la importancia de que el docente reflexione sobre su labor para reafirmar su identidad profesional, dado que esta se presenta de manera dinámica. Los procesos reflexivos permiten mejorar las prácticas docentes y requieren un compromiso permanente, interacción que no solo se da con los demás agentes educativos, sino también consigo mismo, y demanda una conciencia constante sobre los propios procesos y las posibles mejoras que puedan surgir. Se concluye, que las interacciones en la práctica docente de la danza y la necesidad de reflexionar sobre la identidad profesional para mejorar los procesos educativos se construye a partir de una variedad de experiencias y conocimientos, siendo fundamental mantener una actitud reflexiva y comprometida para adaptarse y mejorar continuamente en el ámbito educativo.

2.2 Contribuciones del estado del arte a la investigación

La construcción de la identidad profesional del maestro en formación es un proceso multifacético influenciado por una variedad de factores intrapersonales, contextuales y sociales. Un estudio bibliográfico-narrativo que busca comprender este complejo proceso se fundamenta en una amplia gama de investigaciones que exploran diversos aspectos relacionados con la identidad profesional y docente. El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros, como abordado por Calle (2020), proporciona una visión profunda de los momentos significativos que contribuyen a la construcción de la identidad docente.

Además, la importancia de la historia personal y la trayectoria profesional en la enseñanza, especialmente en el contexto de la integración de la tecnología, es resaltada por Arancibia, Cabero y Marín (2023). Estudios como el de Engeness (2021) también destacan la relevancia de desarrollar la identidad digital del maestro en un entorno educativo cada vez más tecnológico. Por otro lado,

la investigación cualitativa, como la realizada por Cuadra et al. (2021), ofrece una comprensión enriquecedora de la identidad profesional docente desde la perspectiva de los propios maestros en formación, mientras que, estudios narrativos como el de De Laurentis y Porta (2020), permiten explorar las experiencias individuales y las metáforas que los docentes utilizan para expresar su identidad profesional.

Fundamentalmente, la literatura sobre identidad social y grupal, como la revisada por Charness y Chen (2020), proporciona una base teórica sólida para comprender cómo la identidad profesional del maestro se forma en relación con su pertenencia a comunidades educativas y sociales más amplias, que, junto a la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente, tal como se discute en el trabajo de Marín et al. (2021), es esencial para el desarrollo de una identidad profesional sólida. Esta indagación narrativa permite a los maestros en formación reflexionar sobre su práctica y construir una identidad docente auténtica y reflexiva. A su vez, la investigación biográfico narrativa, como explorada por Morales y Taborda (2021), ofrece una comprensión profunda de cómo las experiencias personales y profesionales moldean la identidad del maestro en formación a lo largo del tiempo.

En conclusión, el estudio sobre la construcción de la identidad profesional del maestro en formación se beneficia de una amplia gama de estudios que abordan aspectos clave como la reflexión personal, la integración de la tecnología, la pertenencia grupal y las experiencias biográficas, aportes que contribuyen a una comprensión más completa y matizada de este proceso fundamental en la formación de los futuros educadores.

2.3 Marco Teórico

En este apartado se presenta el marco teórico relacionado con las aproximaciones teórico-conceptuales de la identidad humana, la identidad profesional del docente por medio de las dimensiones personal, profesional, y sociocultural desde aquellas reflexiones vinculantes a la práctica pedagógica, la visión comprendida desde la perspectiva de diferentes autores tradicionales y otros de perspectiva más actual.

2.3.1 *Identidad*

El concepto de identidad es objeto de estudio en diversas disciplinas como la psicología, sociología y filosofía, las cuales ofrecen diferentes perspectivas para comprender cómo nos definimos y nos identificamos. Según Guitart, Nadal y Vila (2010), la "identidad personal" se refiere a una parte del autoconcepto que surge del conocimiento de los propios rasgos o aspiraciones, así como del significado valorativo y emocional asociado a estos elementos. Este enfoque implica considerar tanto los aspectos que nos distinguen como individuos, como las diversas situaciones personales, psicológicas, biológicas y sociales que enfrentamos y que contribuyen a nuestra definición como personas y forman parte intrínseca de la experiencia humana.

Esta concepción de la identidad, como señala Wilde (2022), implica una reflexión sobre cómo “nos percibimos a nosotros mismos” y “cómo interactuamos con nuestro entorno” (p. 7). En este sentido, la identidad personal no es estática, sino que se moldea y se transforma a lo largo del tiempo a través de nuestras experiencias y relaciones, convirtiéndose en un proceso dinámico que involucra tanto aspectos internos como externos, y que está en constante diálogo con el contexto en el que nos desenvolvemos. Por lo tanto, hablar de identidad personal requiere considerar la complejidad de la experiencia humana y reconocer la interacción entre los diferentes aspectos que

conforman “nuestra identidad”, tema que trasciende las fronteras disciplinarias e invita a reflexionar sobre quiénes somos y la relación existente con el mundo que nos rodea.

Un análisis lingüístico de los significados actuales de "identidad", deriva en un concepto complicado y poco claro que, sin embargo, desempeña un papel central en los debates en curso en todos los campos de la ciencia sociopolítica (Fitzgerald, 2020). La identidad, tal como se conoce ahora, deriva principalmente del trabajo del psicólogo Erik Erikson en la década de 1950 (Charness y Chen, 2020); además de las definiciones de los diccionarios que no se han puesto al día (Gómez et al., 2020), ya que no logran captar los significados actuales de la palabra en contextos cotidianos y de ciencias sociales (Vanegas y Fuentealba, 2019). Esta categoría de estudio, se refiere según Fitzgerald (2020) a: a) una categoría social, definida por las reglas de pertenencia y los (supuestos) atributos característicos o comportamientos esperados, o b) rasgos socialmente distintivos de los que una persona se siente especialmente orgullosa o considera inmutables, pero socialmente consecuentes.

Una formulación moderna combina a las dos (Crocetti et al., 2023), sumada a la dignidad, el orgullo o el honor que los vincula implícitamente a las categorías sociales. Esta afirmación difiere y es más concreta que las glosas estándar ofrecidas por los politólogos (Godin, Landry y Allard, 2022), que permite comprender mejor cómo la identidad puede ayudar a explicar las acciones políticas y el significado de afirmaciones cómo las identidades se construyen socialmente (Vanegas y Fuentealba, 2019). Por demás, el análisis del lenguaje ordinario es una herramienta valiosa y quizás esencial en la clarificación de conceptos de las ciencias sociales que tienen fuertes raíces en el habla cotidiana, algo muy común (Charness y Chen, 2020).

Así pues, la palabra identidad a nivel conceptual e investigativo se emplea actualmente en dos sentidos interrelacionados, los cuales pueden ser denominados como "social" y "personal" (Fitzgerald, 2020). En su primera acepción, la "identidad" se refiere simplemente a una categoría

social, constituyendo un conjunto de individuos marcados por una etiqueta y distinguidos por normas que determinan la pertenencia, así como (presuntos) rasgos o atributos característicos (Engeness, 2021). Por otro lado, en el segundo sentido, la identidad personal se configura como una característica distintiva (o conjunto de características) de la cual una persona se enorgullece especialmente o considera socialmente relevante, aunque, en general, se percibe como más o menos inmutable (Esteban, 2021).

De esta manera, la identidad en su manifestación actual adquiere un doble matiz, acudiendo simultáneamente a las categorías sociales y a las fuentes de autoestima o dignidad de un individuo, donde no existe un vínculo intrínseco entre estas dos (Fachrunisa y Riyono, 2023). Es posible entonces, utilizarla para hacer referencia a características o atributos personales que no pueden expresarse naturalmente en términos de una categoría social (Paquelin y Crosse, 2022). En algunos contextos, ciertas categorías pueden ser descritas como "identidades" aunque no se perciban como centrales para la identidad personal de alguien, aunque su concepción actual refleja y evoca la idea de que las categorías sociales están intrínsecamente ligadas a las bases del respeto propio de un individuo, por lo que se podría argumentar que gran parte de la fuerza y el interés del término derivan de su conexión implícita entre estas dos dimensiones (Richter et al., 2021).

En términos generales, el concepto de identidad es un tema que atraviesa diversas disciplinas, siendo abordado como un constructo personal y social que se desarrolla a lo largo de la vida del individuo a través de interacciones y experiencias. Esta noción, según Olave y Vázquez (2022), se refiere a las características que definen a una persona, tales como su personalidad, valores, creencias, género, etnia, cultura, sexo e intereses, entre otros aspectos relevantes. Esta comprensión multidimensional de la identidad, como señalan Richter et al. (2021), evoluciona en diferentes contextos sociales y puede influir en la percepción que las personas tienen de sí mismas y de los demás, así como en su manera de relacionarse con el mundo que les rodea.

De acuerdo con las consideraciones teóricas de Orozco (2023), la identidad también es un componente fundamental en el ejercicio profesional, pues involucra aspectos específicos relacionados con la vocación, su percepción de la tarea y su práctica cotidiana. Este enfoque se complementa con el trabajo de Paquelin y Crosse (2022), quienes destacan la importancia de asegurar el compromiso en la transformación de las prácticas profesionales como parte de la identidad, y esencial para su desarrollo.

En este orden de ideas, la identidad personal constituye un elemento fundamental en la formación de los individuos, desempeñando un papel significativo en su autoestima, bienestar emocional y comportamiento, donde su comprensión y reconocimiento son esenciales para el desarrollo de una mayor conciencia de sí mismo y la toma de decisiones alineadas con los valores y metas personales, influenciando las relaciones interpersonales y en la dinámica social. Esta noción de identidad se moldea a través de una interacción recíproca entre la percepción que otros tienen de uno y la imagen que uno tiene de sí mismo, integrando tanto aspectos objetivos como subjetivos (Sennett, 2021).

Según Sennett (2021) y Klimstra y Adams (2022), la identidad personal se construye a partir de una compleja red de características físicas, emocionales, relaciones intrapersonales e interpersonales, así como influencias sociales y psicológicas, elementos que incluyen factores como la familia, la nacionalidad, la afiliación a grupos sociales, tradiciones, gustos, creencias y género, entre otros, que contribuyen a definir la singularidad de cada individuo, en donde la construcción de la identidad personal se inicia con varios elementos clave, como señala Revilla (2003), teniendo en cuenta el cuerpo, que actúa como un reflejo para los demás y abarca aspectos como la apariencia física y la corporalidad; el nombre propio, que sirve como una marca distintiva y nos conecta con nuestra historia personal; la autoconciencia y la memoria, que permiten reflexionar sobre sí mismo y construir una narrativa personal en el tiempo y el espacio a partir de

experiencias propias; y, la interacción social, que involucra el diálogo y las relaciones con otros, así como la internalización de normas y valores sociales que facilitan la convivencia en sociedad.

Desde esta perspectiva, se entiende que la identidad es un fenómeno complejo y dinámico que se construye a través de la interacción con el entorno y que puede tener un impacto significativo en la forma en que los individuos se perciben a sí mismos y se relacionan con su contexto. Esta comprensión, respaldada por investigaciones como la de Romero, Gil y Almagro (2020), quienes resaltan la importancia de considerar la identidad en el análisis de diversos aspectos de la experiencia humana y profesional, incluida la formación y práctica docente, la cual se describe en el siguiente apartado.

4.1.1.1 Personal.

En el estudio de la identidad personal y su desarrollo a lo largo de la vida, diversos enfoques y teorías han sido propuestos para comprender cómo los individuos construyen y mantienen una sensación de continuidad y coherencia en su sentido de sí mismos. Inspirado en paradigmas como el estatus de identidad de Marcia (1966) y las reflexiones de autores como Noonan (2019) y Olson (2003), se ha delineado un modelo que desglosa las dimensiones de exploración y compromiso en varias fases y dominios de la identidad.

Este modelo, basado en la interrelación de cinco dimensiones distintivas pero interconectadas, se centra en las formas de exploración, que incluyen la reflexiva, amplia y profunda, así como en las formas de compromiso, que abarcan el compromiso e identificación, estructura que no solo permite comprender el desarrollo de la identidad personal, sino también evaluar la adaptabilidad de las estrategias identitarias empleadas por los individuos (Olson, 2003).

Un aspecto fundamental de este enfoque es su atención a las cuestiones de desarrollo, los antecedentes y los concomitantes de la identidad personal, así como su relación con aspectos psicosociales y de salud, donde se ha observado que las diferentes dimensiones del modelo y los

estados derivados de este están relacionadas con la autoestima, síntomas depresivos y de ansiedad, así como con resultados de salud en diversas poblaciones (Olson, 2003).

En este contexto, Noonan (2019) destaca sugerencias para estrategias de intervención tanto a nivel individual como contextual, sugiriendo que, comprender la identidad personal no solo es relevante desde una perspectiva teórica, sino que también tiene implicaciones prácticas significativas para el bienestar psicosocial de los individuos. Por otro lado, en el ámbito filosófico, se ha explorado la naturaleza de la identidad personal desde diferentes perspectivas como la “metáfora del carro” de Platón hasta las reflexiones sobre egología y sus ramas, referido al estudio de la conciencia individual, la autoconciencia y la identidad desde un punto de vista filosófico. Esto se aborda desde preguntas como qué es el yo, cómo se relaciona con la conciencia y qué elementos mantienen unida a la persona con lo que se ha buscado comprender qué mantiene unido al YO como una entidad coherente.

El enfoque informacional ha ganado prominencia en este ámbito, destacando la importancia de entender la individualización del YO como un proceso lógicamente anterior a su identificación. En este sentido, se han propuesto modelos como el de las tres membranas, que ofrecen una estructura conceptual para abordar este problema, según Luyckx et al. (2011). Además, Noonan (2019) ha explorado cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden interpretarse como herramientas que influyen en la construcción y mantenimiento de la identidad personal, asociado a la interacción entre el desarrollo identitario y el entorno sociotecnológico en el que los individuos están inmersos en la actualidad.

Finalmente, Noonan (2019) y Olson (2003) introducen el concepto de "realización" y se sugiere una visión *spinoziana* en la que los YOES son entendidos como la etapa final en el desarrollo de estructuras informacionales. Este enfoque invita a reconsiderar la relación entre la

individualidad y el entorno, pasando de una egología centrada en el YO a una ecología del mismo que considera la configuración intencional de la identidad en un contexto más amplio.

4.1.1.2 Social.

Esta se asume desde la infancia ya que desde pequeños se convive con grupos humanos que se ven reflejadas en las diferentes interacciones , está compuesta desde el reflejo de sí mismo y las percepciones que va recibiendo de los demás, con el pasar del tiempo, el individuo va reflejando y/o asumiendo el rol dentro de la sociedad desde el intercambio de experiencias y sus distintos grupos sociales como son la familia, amigos, compañeros de escuela, personas allegadas a su entorno y a sus grupos sociales. Para Fuentes, Arzola y González (2020).

La construcción identitaria de cada persona se genera mediante la adhesión o rechazo que experimenta con sus diversos grupos de pertenencia. Es decir, tener identidad social implica necesariamente adherirse primero como solicitante y luego ya como integrante de un grupo que ha logrado-otorgado la aceptación, momento en que se asumen las reglas y características del grupo. (p. 8).

Lo expuesto por Fuentes, Arzola y González (2020), ayuda a entender el concepto u saber a qué se refiere la identidad social, sin embargo, hay otros autores que abordan el estudio de la identidad social como el texto de Andrade (2014), quién cita a Mead (1934/1973) la identidad social se refleja en tres dimensiones:

El estatus, referido a las expectativas puesta dentro de la Sociedad y el reconocimiento social, “el estatus puede ser “heredado” o adquirido, es decir, que hace parte de las expectativas incluidas en el rol, o que ha sido “ganado” con la forma en que la persona ha representado su rol”. Este estatus representa y da a conocer al individuo dentro de su contexto. El *involvement* se refleja en las actividades que realiza, relacionado con el tiempo, los recursos y esfuerzos relacionados con la ejecución de su rol. La *Valoración* son aquellos atributos favorables o desfavorable que se identifican en su desempeño o ejerciendo su rol. (p. 4).

El reconocimiento del individuo dentro de su comunidad y la asunción de una identidad influyen en su pensamiento, creencias, valores y actitudes. La internalización y adopción de las características y normas del grupo al que pertenece pueden incidir en sus comportamientos, decisiones y relaciones, en busca de aprobación y aceptación entre sus pares (Andrade, 2014). Es fundamental comprender que la identidad social no es estática, sino que puede transformarse con el tiempo a medida que se interactúa con diversos grupos y se atraviesan distintas experiencias. Al comprender la complejidad de la identidad social, se fomenta la empatía y la comprensión hacia aquellos que pertenecen a otras comunidades, lo que a su vez promueve la tolerancia y la diversidad en la sociedad. Reconocer y valorar la diversidad de identidades sociales contribuye a construir una sociedad más inclusiva y respetuosa (Fuentes, Arzola y González, 2020).

4.1.1.3 Cultural.

La identidad cultural abarca la manera en que un individuo se identifica y se relaciona con una cultura específica o grupo cultural. Engloba valores, creencias, tradiciones, costumbres y símbolos compartidos por los miembros de dicho grupo, por lo que su formación se gesta a través de procesos de socialización e interacción con el entorno cultural en el que se desenvuelve el individuo. Esta identidad está influenciada por diversos factores como la etnia, el idioma, la religión, la nacionalidad, la historia, el lugar de residencia y la afiliación a grupos sociales específicos, la cual es transmitida de generación en generación, desempeña un papel crucial en la conformación tanto de la identidad individual como colectiva (Guerrero, 2004).

Guerrero (2004) postula que la identidad cultural es un proceso en constante evolución, que busca construir una imagen del colectivo en contraste, pero no en oposición al otro. Según el autor, esta construcción se realiza en el contexto de “la interacción social, incorporando y reinterpretando elementos del pasado para dotarlos de coherencia con el presente y el futuro”. (Guerrero, 2004, p.

4). En ella, la identidad cultural es esencial en la conformación de la autoimagen y proporciona un sentido de arraigo, conexión y continuidad histórica. A través de la cual, las personas pueden compartir una visión del mundo, establecer relaciones significativas con otros miembros de su comunidad y mantener vínculos con sus raíces y antepasados.

No obstante, Bayart (2005) reconoce que la identidad cultural no es estática ni fija, sino que evoluciona con el tiempo debido a la influencia de factores como la globalización, la migración y la interacción intercultural. Además, dentro de una misma comunidad, la diversidad de interpretaciones y experiencias individuales en relación con la cultura es evidente, tomando de referencia que, en un contexto cada vez más interconectado, el aprecio y el respeto por la diversidad cultural son imperativos para fomentar la comprensión mutua y la convivencia pacífica entre diferentes grupos para enriquecer experiencias mutuas y contribuir a un mundo más inclusivo y tolerante, donde se valoren y respeten las diversas expresiones culturales.

4.1.1.4 Profesional.

La identidad profesional se define como la percepción y sentido de pertenencia hacia una ocupación o profesión específica. Se refiere a cómo uno se ve a sí mismo en el ámbito laboral y cómo se identifica con su trabajo, habilidades, roles y valores relacionados con su campo profesional. Esta identidad se forma a través de diversos factores, como la formación académica, las expectativas laborales, los roles desempeñados, las experiencias laborales y los valores profesionales adoptados. Además, puede ser influenciada por las normas y expectativas sociales asociadas a ciertas ocupaciones o profesiones.

Bolívar (2005) describe la identidad profesional como el espacio compartido entre el individuo, su entorno profesional y social, y la institución donde trabaja. Se sitúa en un punto intermedio entre la identidad "social" y la "personal". Al respecto, el autor menciona que la identidad profesional es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que se activan

según la situación de interacción, sirviendo como respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales.

Esta identidad se manifiesta a medida que avanza y se consolida la trayectoria educativa de una persona según Andrade (2014), la cual se materializa en el cumplimiento de metas relacionadas con el reconocimiento obtenido a través de la obtención de un título y el logro de la profesión deseada, por tanto, la identidad profesional se concibe como la relación que las personas establecen con su trabajo, considerando cómo el rol ocupacional se relaciona con su propia identidad central.

Además, Earp et al. (2022), presenta la identidad profesional como un constructo complejo que va más allá de simplemente ejercer una profesión. En su análisis experimental en el ámbito de la bioética filosófica, destacan la importancia de considerar cómo las personas perciben y construyen su identidad en relación con su actividad profesional. Este enfoque sugiere que la identidad profesional no es estática, sino que puede estar sujeta a cambios y reinterpretaciones a lo largo del tiempo. Engeness (2021), por otro lado, aporta una perspectiva relevante al discutir el desarrollo de la identidad digital en el contexto de la enseñanza. Su investigación señala cómo las prácticas pedagógicas contemporáneas requieren que los educadores no solo se adapten a las tecnologías digitales, sino que también desarrollen una identidad digital coherente y efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Considerando estas perspectivas, la identidad desde la dimensión profesional es dinámica y se construye a través de experiencias, interacciones y reflexiones continuas sobre el papel que desempeñan los individuos en sus campos respectivos, la cual se moldea no solo por las exigencias externas del entorno laboral, sino también por la autoconciencia y la autorreflexión de cada persona sobre su trayectoria profesional y su contribución al campo en el que se desempeñan.

4.1.1.5 Digital.

La identidad digital, como señalan diversos estudios contemporáneos, constituye un aspecto multifacético de la vida moderna en el mundo digitalizado. En un entorno donde la interacción en línea es cada vez más prominente, la forma en que los individuos se presentan y participan en el ciberespacio se ha vuelto esencial para comprender su identidad y su presencia en la sociedad. Al respecto, Lamas et al. (2022) destacan que la identidad digital abarca mucho más que simplemente la información personal disponible en línea, la cual extiende hacia las interacciones que una persona tiene en plataformas digitales, incluyendo sus perfiles en redes sociales, los comentarios que hacen en blogs o foros, así como también la forma en que son percibidos por otros usuarios en el mundo virtual.

Por su parte, la Fundación Telefónica (2013) agrega en su informe, que una perspectiva complementaria surge al identificar varios componentes clave de la identidad digital, desde la navegación web hasta la creación de contenidos digitales y la gestión de perfiles en redes sociales, en la que se ilustra la variedad de actividades y roles que contribuyen a la construcción de la identidad digital de un individuo, subrayando su importancia en la vida cotidiana y en la interacción social en línea.

Sin embargo, esta creciente presencia en el mundo digital también plantea desafíos significativos en términos de privacidad, seguridad y reputación en línea, donde la gestión adecuada de estos aspectos se vuelve esencial para garantizar una experiencia digital segura y positiva. En consonancia, García (2017) destaca la necesidad de una alfabetización digital efectiva para capacitar a las personas en el manejo responsable de su identidad digital, así como para promover la comprensión de los riesgos y beneficios asociados con la participación en línea. En conclusión, la identidad digital es un aspecto integral de la vida, que abarca una amplia gama de actividades y roles, sino que, su gestión adecuada, requiere una comprensión profunda de sus

componentes e implicaciones, así como también habilidades para navegar de manera segura y ética en el entorno digital actual.

2.3.2 *Identidad profesional docente*

La labor del maestro se presenta como una de las profesiones más cruciales y trascendentales para el desarrollo de una sociedad, ya que son los responsables de impartir conocimiento, fomentar habilidades y moldear los valores de las futuras generaciones. En este contexto, resulta imperativo analizar cómo los futuros maestros construyen su identidad profesional docente, dado su significativo impacto en la percepción del rol docente, el compromiso con la labor educativa y las relaciones con estudiantes y colegas (Charness y Chen, 2020).

La identidad profesional docente se forja a lo largo del tiempo, influenciada por una interacción compleja de factores intrapersonales, interpersonales y contextuales que permiten al estudiante o maestro en formación identificarse con su rol. Comprender cómo se desarrolla esta identidad y su influencia en el desempeño del docente resulta esencial para mejorar la calidad educativa y el bienestar de los profesionales de la enseñanza (Crocetti et al., 2023).

En los últimos años, la investigación educativa ha dirigido su atención hacia la exploración de los procesos mediante los cuales los docentes adquieren, consolidan y transforman su identidad profesional. Diversos estudios han evidenciado que las experiencias formativas, las interacciones en el aula, las políticas educativas y el apoyo institucional desempeñan un papel crucial en este proceso (Cuadra et al., 2021). El análisis de los factores que influyen en la identidad profesional docente brinda oportunidades para mejorar las prácticas pedagógicas, fortalecer la confianza y autoeficacia del profesorado, así como para contribuir al diseño de programas de formación y desarrollo profesional adaptados a las necesidades reales de los maestros en diversos contextos educativos.

En esta investigación, se profundiza en la importancia de estudiar los procesos de construcción de la identidad profesional docente, explorando sus dimensiones personales, profesionales y sociales. Se aspira a realizar un ejercicio docente más reflexivo, comprometido y efectivo, con el también de contribuir al desarrollo integral de las futuras generaciones de maestros que permitan reconocerse con su labor.

En este sentido, es perentorio tener claridad sobre la identidad y cómo se identifican los individuos en un entorno dado, así como comprender las posibilidades de crecimiento y fortalecimiento personal, ya que el ser humano se proyecta y enfrenta circunstancias que lo moldean, estableciendo normas que le permiten desenvolverse en su contexto. Por tanto, es necesario comprender aspectos relacionados con la identidad y sus concepciones, así como las diferentes identidades que conforman la experiencia humana.

Al respecto, la identidad profesional docente se moldea a medida que diversas experiencias influyen en el desarrollo de la carrera, en este caso, la enseñanza. Desde una perspectiva analítica, estos aspectos se entrelazan con las interacciones que los individuos tienen en sus experiencias personales, sociales y sus expectativas en relación con su desempeño profesional. Orozco (2023), postula que "la identidad docente se refiere a la percepción que el maestro tiene sobre sí mismo, en relación con el papel fundamental que desempeña en función de las expectativas sociales en torno a su profesión" (p. 7). Esta percepción se nutre de las experiencias personales y profesionales, y se desarrolla a través de la autoevaluación de sus rasgos y competencias.

Según González et al. (2021), la identidad profesional docente, influenciada por los conceptos de Dubar (2002) sobre "una identidad para los otros" y "una identidad para sí mismo", se configura en relación con las normas, valores y jerarquías establecidos por las organizaciones sociales y culturales que rodean la profesión. Esta configuración se entrelaza con la trayectoria individual de cada persona, así como con su espacio biográfico subjetivo, donde la interacción

entre estas influencias externas y la experiencia personal conforma la identidad profesional de cada individuo.

Es fundamental considerar que la identidad profesional docente se enfoca en aspectos relacionados con la elección y el ejercicio de la profesión, lo cual implica decisiones personales y profesionales significativas. Dentro de este proceso, los estudiantes que inician o continúan su carrera se enfrentan a diversas situaciones que influyen en su decisión de perseverar o retirarse, lo que afecta directamente a su proyecto de vida, por lo que Argemí (2014), aboga por una concepción holística del docente, que abarque múltiples dimensiones que conforman su identidad como persona, profesional y educador. Por demás, Serrano et al. (2013), comentan que la identidad profesional es una construcción única, ligada a la historia personal y a las múltiples pertenencias sociales, familiares, escolares y profesionales de cada docente, que, “como proceso identitario es continuo y se caracteriza por una interacción entre la identidad heredada y la identidad aspirada o impuesta por la situación actual” (p. 103). La Tabla 1 presenta las dimensiones de la identidad profesional docente.

Tabla 1

Dimensiones de la identidad profesional docente

Personal	Profesional	Sociocultural
Relacionado a aquellos aspectos personales que se identifican dentro del ejercicio de la profesión, como son.	Tiene en cuenta aspectos relacionados con el ser docente:	Son determinadas por el contexto donde se desempeña la labor con aquellas situaciones que se dan en el ejercicio de la docencia donde se desarrolla las etapas de formación y prácticas.
<ul style="list-style-type: none"> - El autoconcepto - La autoimagen - Las experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias del maestro. - Trayectoria formativa - Ejercicio de la docencia <ul style="list-style-type: none"> ▪ Laboral ▪ Tareas de ser maestro 	<ul style="list-style-type: none"> - Interacciones

Nota. Relación de las dimensiones propuestas por Argemí (2014)

Aunque Argemí (2014) da a conocer las dimensiones personal, profesional y situacional, en el caso de la investigación se analiza lo sociocultural, según la propuesta de Argemí (2004) plantea la parte social, sin embargo, se integra lo cultural como propuesta para el análisis más adelante siendo relevante en el ejercicio de la docencia dependiendo el contexto donde se desarrolle la labor, aunque en muchas ocasiones el docente cuenta con experiencias de formación en contextos urbanos, la realidad del maestro se refleja en su práctica ya que tiene que llegar en muchas ocasiones a zonas apartadas donde las realidades son otras a donde se forma, es así, que existen contextos rurales, urbanos, de población indígena entre otros, que influyen en la construcción de la identidad del maestro y son relevantes cuando se ejerce la profesión.

4.1.1.6 Dimensión personal.

Construir identidad del maestro va desde la forma de ver y percibir las cosas, centrarse en nuestros relatos de vida y aquellos aspectos que tienen que ver con la toma de decisiones, proyectos de vida y demás situaciones que son necesarias analizar en lo relacionado con el ser maestro. La historia de vida de cada maestro es relevante en la que el ambiente, los personajes y las situaciones llevan a tomar la decisión y generar acciones de cambio tanto personal como social, citando a Bruner desde Guitart, Nadal y Vilar (2010):

Por una parte, debemos persuadirnos de que tenemos una cierta libertad de elección, una voluntad propia, una convicción de autonomía e independencia. Pero también debemos ponernos en relación con un mundo de otros significativos, vinculándonos con grupos de referencia que nos informan sobre quiénes somos y nos dan seguridad y protección (Bruner, 2003, p. 5).

Plantea la necesidad de la identidad personal, así mismo, plantea la necesidad de identificarnos con el otro y con un contexto con ciertas características que nos llevan a sentirnos parte de una comunidad, adquiriendo hábitos y costumbres que quizás se van adaptando o

transformando para poder hacer parte de una comunidad. Para Mieles, Henríquez y Sánchez (2009):

La identidad personal depende del efecto recíproco que se va configurando en el contraste con otras realidades y modos de entenderse a sí mismo y a los demás, quizás es el diálogo con los otros una de las imágenes que más inciden en nuestro avance subjetivo y autónomo, ya que se necesita de otras personas para comprendernos. (p. 8).

Para los anteriores autores la identidad personal la definen como aquella que parte del autoconcepto que se deriva de las aspiraciones del sentir, del vivir y de aquellas aspiraciones propias del ser, y por otro lado definen que existe una identidad sociocultural que se deriva de la pertinencia a un grupo cultural, social, institucional o históricamente situado. Centrarnos en estos dos aspectos es relevante para trascender del análisis desde la individualidad del ser y a su relación con el entorno social y cultural, así como estos influyen positiva o negativamente, en este sentido se derivan factores que se relacionan con la identidad que deben ser considerados para el desarrollo personal y profesional.

Según Habermas (sf) hay que resaltar que el fenómeno identitario se adquiere por una interacción comunicativa, a través del lenguaje, con un carácter eminentemente social donde los sujetos particulares comparten a través de símbolos (diferencias / contrastes), las identificaciones con otros se dan en un marco y representación de interacción social. En el desarrollo de la identidad personal se evidencian tres aspectos que se relacionan con respecto a la carrera docente:

- El autoconcepto
- La autoimagen
- Las experiencias personales

Los tres aspectos que forman y fortalecen la identidad personal del docente como interés propio y aproximación al ser docente, ya que siendo características identitarias individuales reflejan el tránsito de estudiante a ser maestro.

2.3.2.1.1 *Autoconcepto.*

El término ha trascendido y sido desarrollado por varios autores que identifican este como punto clave para analizar dentro de la construcción de la identidad personal y que además, permite entender cómo el sujeto se va identificando con diferentes situaciones de su entorno que permiten afrontar los diferentes retos de su vida personal y profesional, según Sebastián (2012) “El autoconcepto se define como las cogniciones que el individuo tiene, conscientemente, acerca de sí mismo” (p. 29). Lo anterior, permite identificar esos conocimientos que la persona va adquiriendo de sí mismo y aquellos rasgos de personalidad que van desarrollando a la medida de sus interacciones sociales. Además, afirma Sebastián (2012) que:

El autoconcepto está dado por los significados personales que cada sujeto atribuye a la percepción de sus experiencias, de este modo, el comportamiento es consecuencia de lo que creemos de nosotros mismos. El docente realiza la conceptualización de “sí mismo” desde las múltiples experiencias vividas. Ser consciente de manera reflexiva y comprensiva de sus experiencias, le ayudará a mirarse desde lo que quiere y está llamado a ser. Habrá actitudes que deberá desaprender y otras que deberá aprender en su camino a su realización. (p. 30).

Lo anterior puede establecer ideas que permitan entender la incidencia del autoconcepto en la construcción de la identidad personal del docente en formación ya que a medida que este va generando experiencias desde diferentes situaciones como: la comparación social, la observación propia de la conducta, y los estados afectivos-emocionales propios. Según lo expuesto por Buitrago y Sáenz (2021):

El autoconcepto, que aporta a la individualidad y unicidad del maestro, se va enriqueciendo y construyendo a partir de experiencias, conceptos, éxitos y fracasos. En esta dirección,

desde la perspectiva de Lohbeck et al. (2018) son seis los aspectos que integran el autoconcepto del maestro: las habilidades pedagógicas, los conocimientos del contenido de la asignatura, la consultoría, la innovación, el uso de medios y el diagnóstico, los cuales están relacionados con las emociones. Debido a esto, se puede señalar que un contexto escolar que propicie las interacciones, los vínculos y la autonomía, es primordial para el desarrollo de la profesión docente y para aportar a su bienestar, satisfacción laboral y autoconcepto. (p. 7).

El autoconcepto, sumado a las creencias del individuo sobre sus cualidades personales, este concepto se configura, modifica y resignifica a lo largo de la vida, en las experiencias e interacciones que el estudiante en formación va teniendo con sus compañeros y maestros este autoconcepto se fortalece y permite la reflexión del ser maestro y como puede verse reflejado en su futuro como profesional, en este sentido sus relaciones con lo cotidiano, sus vivencias en clase, el compartir saberes y conocimientos fortalecen el autoconcepto y la manera de verse así mismo, de reconocerse y de fortalecer sus habilidades personales e intelectuales.

2.3.2.1.2 Autoimagen.

La autoimagen se refiere a la manera en que las personas se ven a sí mismas en relación a los demás, así como también se fortalecen personalmente desde el punto de vista y por medio de las interacciones como se va construyendo la identidad. Tomando como referencia lo señalado por Buitrago y Sáenz (2021) “La autoimagen tiene que ver con un modelo de apreciación aceptable que integra la motivación de sí mismo, el conocimiento y el papel que juegan los valores y sentimientos en cada persona” (p. 5). Lo anterior, evidencia que las relaciones interpersonales van fortaleciendo nuestra autoimagen, como también la percepción que tenemos de nosotros mismos en los diferentes ámbitos de desarrollo individual y social, siendo el reflejo de nuestro interior proyectado al exterior, la autoimagen contribuye a la madurez y desarrollo personal y social.

El concepto se va desarrollando en el sentido que refleja nuestros logros, éxitos, fracasos, esas experiencias que va teniendo el ser humano con las diferentes situaciones que afronta, constituyen un factor importante en la relación con nosotros mismos proyectadas a los demás, las aspiraciones, contribuye a cumplir las metas y aspiraciones personales y a la auto realización personal, social y profesional (Buitrago y Sáenz, 2021).

La autoimagen del maestro en formación se refiere a la percepción y la imagen que el estudiante tiene de sí mismo como futuro docente, esta puede influir en su confianza, motivación y en la forma que se enfrenta a los desafíos de su proceso de aprendizaje y preparación para la enseñanza, el cual, es un proceso dinámico que se desarrolla a lo largo del tiempo y va cambiando a medida de los conocimientos, experiencia y adquisición de habilidades con la formación recibida.

Por tanto, esto puede influir en las motivaciones, confianza y en la forma en que enfrenta los desafíos de un proceso de aprendizaje y percepción de la enseñanza, así mismo, puede partir de la interacción de algunas situaciones que enfrenta el maestro como son: La participación en actividades de observación en el aula y prácticas de enseñanza brinda al estudiante la oportunidad de recibir retroalimentación de mentores y supervisores, la realización de evaluaciones formativas para determinar el progreso y las competencias del estudiante en formación, el diálogo y el apoyo de compañeros de estudio, el intercambio de ideas, preocupaciones y estrategias puede brindar perspectivas diversas y enriquecedoras, y finalmente, buscar la retroalimentación y el asesoramiento de maestros experimentados y profesionales de la educación para tener una visión externa y experta sobre la autoimagen y el desarrollo profesional del estudiante en formación.

2.3.2.1.3 Experiencias.

La formación de la identidad del docente es un proceso complejo influenciado por diversas experiencias y factores, como se ha explorado en varios estudios académicos. Según Lamas et al.

(2022), el papel del pediatra en las redes sociales y su identidad digital son aspectos relevantes que pueden extrapolarse al ámbito educativo. Las experiencias personales, desde el periodo como estudiante hasta las influencias del entorno, modelan la percepción y la actitud hacia la profesión docente.

Desde la perspectiva de Luyckx et al. (2011) y Marcia (1966), la formación de la identidad personal es un proceso continuo que se desarrolla a lo largo de la vida y se ve moldeado por factores como los modelos de roles, las experiencias vividas y las influencias sociales. En el caso específico del ámbito educativo, las vivencias como estudiante, la identificación con modelos docentes y la conexión con el contexto socioeducativo son determinantes en la construcción de la identidad del futuro docente.

Las investigaciones de Olave y Vázquez (2022) sobre el imaginario del maestro y su impacto en el proyecto de vida de los estudiantes colombianos añaden un enfoque cultural a la construcción de la identidad docente, donde la relación con la familia, la comunidad y las expectativas personales también influyen en la decisión de abrazar la carrera docente. Por su parte, García (2010) proporciona una comprensión más profunda de cómo las experiencias personales, incluyendo la formación académica y las interacciones en el aula, moldean la percepción y las expectativas sobre la enseñanza. Los estudiantes que aspiran a ser docentes integran estas experiencias en la construcción de su identidad profesional, desarrollando una comprensión más amplia de su papel en la sociedad y cómo se ven afectados por el entorno en el que operan.

4.1.1.7 Dimensión Profesional.

A través del proceso de socialización la persona se identifica con un grupo específico en cuyo ámbito realiza sus interacciones y asume el papel del otro que le proporciona elementos con los que él mismo se va definiendo y asumiendo roles específicos de este grupo. La forma, las

acciones y las situaciones en que el sujeto es definido por este grupo se convierten en el elemento decisivo para la construcción de su identidad. El papel del otro constituye un factor determinante en la construcción de la identidad profesional, por ello, habrá que observar al grupo en el que el sujeto se mueve e interactúa.

Lo anterior afirma que, la identidad va configurándose desde el inicio de nuestra profesión, así como aquellas experiencias que van siendo significativas en la práctica y que permiten reafirmar o fortalecer aquellos aspectos relevantes en propios del ejercicio de ser maestro. La identidad es un proceso que se construye o reafirma día a día y que va permitiendo reconocerse como persona y con la labor que se desempeña en un contexto determinado y va trascendiendo con el transcurso del tiempo siendo no estática, que va teniendo cambios en la medida que nos acercamos y nos relacionamos con otros, como también conocemos y experimentamos diferentes situaciones del quehacer docente en este caso. Los siguientes elementos se presentan en la Tabla 2 como forma de construcción de la identidad profesional:

Tabla 2

Aspectos relacionados con la dimensión profesional

Competencias del docente	Trayectoria formativa
- Disciplinar	- Formación pedagógica
- Pedagógica	- Intereses y proyección de la
- Cultural	carrera: desarrollo
- Digital	profesional docente
- Liderazgo	

Nota. Se presentan los aspectos de la dimensión profesional, que permiten ubicarlos dentro del proceso de construcción de la identidad profesional docente.

De este modo, la identidad profesional se determina por el grupo profesional de referencia, por la tradición de la profesión, la valoración otorgada por la sociedad y la cultura, por las vivencias de los integrantes de la profesión y por sus propias vivencias de formación como profesionales y en el ejercicio laboral profesional, con aquellas expectativas y retos que se enfrentan y con esas situaciones relacionadas donde desempeña su labor.

La identidad profesional a lo largo de la formación y de las interacciones que el estudiante en formación va teniendo se va configurando y adquiriendo ciertos rasgos para reafirmar la elección de su carrera, en este sentido, es necesario analizar algunos aspectos mencionados en la Tabla 2 relacionados con la dimensión profesional que se exponen a continuación.

2.3.2.1.3 Competencias del docente.

Cuando se define el término de competencia se enfoca en tres componentes: conocimientos, las habilidades, las actitudes hacia cualquier aprendizaje, en este sentido varios autores analizan estos componentes para el desarrollo profesional. Según lo mencionado por Criollo (2018) que cita a Yániz y Villardón (2006, p 23), definen la competencia como: “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido” (p. 3). Lo anterior, hace parte de los procesos de formación que reciben los estudiantes y ayudan a fortalecer la labor docente y que además cuenten con las herramientas necesarias para aprender y enseñar. También Criollo (2018) resalta:

Parte del arte de ser un buen profesor, es la habilidad que tiene el docente para adoptar diferentes roles en el aula dependiendo de las necesidades de los estudiantes. Las demandas y cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se están dando en el siglo XXI exigen por parte de la educación cambios de perfil profesional en la docencia (p.4).

El docente para el ejercicio de su profesión debe contar con diferentes habilidades que le permitan estar en continua actualización y asuman los diferentes cambios que se dan en la sociedad enfrentando los nuevos desafíos y retos que la educación presenta. En este sentido Criollo (2018) presenta 5 competencias para el docente del siglo XXI:

1. *Competencias en el área que enseña*: hace parte de la identificación del maestro en un área específica que le permite profundizar, conocer y establecer acciones para el fortalecimiento pedagógico y disciplinar en el área. Criollo (2018) afirma: “El dominio de un campo específico para desempeñarse como docente requiere de un alto grado de desarrollo de la capacidad de análisis, síntesis y de organización de la información para que al momento de enseñar sea capaz de generar conocimientos significativos y duraderos con los estudiantes” (p.5)
2. *Competencias pedagógicas* basadas en el cumplimiento de los estándares de aprendizaje (planificación, metodología, selección y uso de recursos y evaluación de aprendizajes): Relacionadas con el ejercicio de planeación, práctica y buscando el aprendizaje de sus estudiantes. Los docentes deben tener conocimiento claro de los modelos pedagógicos, estilos y formas de aprendizaje como también identificar aquellos factores claves para el desarrollo del aprendizaje.
3. *Competencias culturales*: definidas como aquellos aspectos relacionados con el contexto, la cultura, costumbres, grupos sociales, raciales y demás que le permiten establecer acciones pertinentes y del contexto.
4. *Competencias digitales*: definidas como el uso y apropiación crítico y responsable de las tecnologías digitales en función del aprendizaje, la enseñanza, el desarrollo personal y profesional como parte fundamental de la participación en la Sociedad.

5. *Liderazgo, compromiso ético y vocación*: enfocada aquellos aspectos que se relacionan con su quehacer docente y le brindan herramientas para su futuro profesional, en este sentido, los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa van identificando ciertos elementos que le permiten liderar procesos, ejercer un rol en la sociedad, influir en sus comunidades educativas, como también a asumir procesos pedagógicos frente a los retos del día a día y que pueden influir en su carrera docente en la toma de decisiones que conlleven a desarrollar habilidades para el desempeño laboral.

2.3.2.1.4 Trayectoria formativa.

La investigación de Sebastián (2012) sobre autoestima y autoconcepto docente arroja orientaciones sobre cómo la formación pedagógica contribuye a esta construcción identitaria. A través de su estudio, este autor destaca la importancia de la autoestima y el autoconcepto en el desarrollo profesional de los docentes, resaltando cómo estos aspectos influyen en la percepción de sí mismos como educadores, ya que, la formación pedagógica, según este enfoque, no solo brinda conocimientos técnicos, sino que también fortalece la confianza y las actitudes positivas de su labor.

Por otro lado, el trabajo de Serrano et al. (2013) sobre la identidad profesional de los docentes en formación de Ciencias Sociales profundiza en cómo la formación inicial impacta en la configuración de la identidad docente. A través de su investigación, los autores exploran cómo los docentes en formación internalizan valores, asumen roles y responsabilidades, y se relacionan con su entorno educativo durante su proceso de formación inicial. Estos hallazgos sugieren que la formación pedagógica no solo proporciona habilidades técnicas, sino que también influye en la percepción que los educadores tienen de sí mismos en relación con su profesión como parte de la trayectoria formativa.

La proyección de carrera y el desarrollo profesional son aspectos adicionales que influyen en la identidad profesional docente. Vanegas y Fuentealba (2019) enfatizan en su estudio sobre identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica, cómo la proyección de carrera proporciona dirección y motivación a los educadores, contribuyendo así a una identidad más sólida y en constante evolución a lo largo de su trayectoria profesional. La conciencia de su impacto en los estudiantes y en el campo educativo en general también juega un papel crucial en este proceso de construcción identitaria.

Asimismo, Richter et al. (2021), aunque se centran específicamente en el ámbito educativo, ofrece una perspectiva interesante sobre cómo la identidad personal se relaciona con el entorno y la trayectoria profesional como condicionantes. Esta obra invita a reflexionar sobre cómo los contextos externos, como la ciudad, pueden influir en la percepción de uno mismo y, por extensión, en la identidad profesional de los docentes, que operan dentro de estos entornos.

2.3.2.1.5 Aspectos laborales.

Esta parte de la dimensión profesional se constituye en el marco del trabajo, en el ejercicio de la profesión y poder relacionarnos con las interacciones en el contexto del trabajo y de nuestra práctica del día a día, Para Mortola (2006):

Entiende por identidad laboral docente la noción del sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante. Esta noción de sí mismo expresa también las representaciones que el sujeto sostiene respecto del trabajo de enseñar y se construye fundamentalmente en la interacción con otros docentes y demás sujetos y discursos que participan del quehacer escolar a lo largo del desarrollo biográfico. (p. 86).

Según lo expuesto por Galaz (2011) “La identidad profesional puede ser entendida además como la síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identización o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza

biográfica o personal”. Con lo anterior, se puede afirmar que el ser humano a medida de su desarrollando su profesión se va identificando con personas o aspectos relacionados con su futuro inmediato como por ejemplo aspectos administrativos de su profesión, diligenciar informes, la remuneración por su trabajo, cumplir un horario y otro podría ser con el rol en la sociedad. En este caso, la parte laboral es importante durante el desarrollo de la profesión y por ende contribuye al identificarse con una profesión.

En la medida que el maestro en este caso desempeña su labor como, por ejemplo: dar clase, cumplir un horario, recibir una remuneración, cumplir funciones de su quehacer se va identificando y reconoce la función que cumple, en este caso, puede incluye aspectos relacionados con su sentido de pertenencia a la profesión docente, sus creencias y expectativas sobre la enseñanza y el aprendizaje, sus valores, sus metas y sus expectativas relacionadas con su trabajo. La parte laboral también puede influir en su motivación, su compromiso con la enseñanza y con su capacidad para enfrentar los desafíos que surgen en los contextos educativos.

2.3.2.1.6 Tareas de ser maestro.

El desafío de ser maestro en la actualidad implica una gama diversa de responsabilidades que trascienden la mera transmisión de conocimientos. Desde la planificación hasta la colaboración con colegas y padres de familia, cada tarea desempeñada por un maestro tiene un impacto significativo en la educación y el desarrollo integral de los estudiantes. Para Romero, et al (2020) plantea aspectos relacionados con la vocación en la identidad del maestro y se enfoca en uno de los aspectos afirmando que la planificación es fundamental de las acciones de ser maestro. En este caso, se plantea la idea que los maestros no solo deben preparar lecciones y actividades, sino que también deben alinear sus planes con los objetivos de aprendizaje y las necesidades individuales

de los estudiantes, procurando el aprendizaje de todos los niños y niñas, vinculándolos a los procesos educativos y buscando su desarrollo integral.

Por su parte, Conrado y Henao (2020) destacan la importancia de la investigación narrativa como una herramienta para que los maestros expresen sus emociones y experiencias en el proceso de planificación y enseñanza, reflexión que puede enriquecer la planificación al integrar la dimensión emocional del maestro en su práctica pedagógica. En suma, el acto de dar clases va más allá de la simple transmisión de información, ya que, los maestros deben adaptar sus métodos y estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades de diversos grupos de estudiantes, lo que involucra presentar la información de manera clara y accesible, y fomentar la participación y el compromiso activo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

La revisión de Romero, Gil y Almagro (2020) subraya cómo la vocación y la identidad del maestro están intrínsecamente ligadas a su capacidad para inspirar y motivar a los estudiantes, donde la evaluación y el seguimiento son aspectos esenciales para garantizar el progreso académico y personal, debiendo evaluar el aprendizaje de manera justa y objetiva, sino también utilizar esa información para adaptar su enseñanza y brindar retroalimentación constructiva. Esta tarea, como señalan Conrado y Henao (2020), puede ser emocionalmente exigente para los maestros, ya que implica enfrentarse a los desafíos y logros de sus estudiantes de manera continua.

Adicionalmente, crear ambientes pedagógicos adecuados es fundamental para fomentar un aprendizaje significativo y colaborativo, siendo preciso que los maestros deban establecer un entorno seguro y estimulante donde todos los estudiantes se sientan valorados y motivados para participar activamente, por lo que la colaboración entre colegas y padres de familia también desempeña un papel fundamental en este aspecto, ya que permite compartir recursos, ideas y experiencias para enriquecer la práctica educativa (Conrado y Henao, 2020).

Además, Romero et al. (2020) consideran que la gestión del comportamiento es clave del trabajo del maestro, pues, además de establecer normas claras y fomentar la sana convivencia en el aula, deben estar preparados para abordar conflictos y situaciones difíciles de manera efectiva y respetuosa, lo que requiere habilidades de comunicación, empatía y resolución de problemas, así como una sólida comprensión de las necesidades individuales de los estudiantes.

Asimismo, Paquelin y Crosse (2022), mencionan que, el desarrollo profesional continuo es fundamental para mantenerse al día con las mejores prácticas pedagógicas y abordar las cambiantes necesidades educativas de los estudiantes, por lo que los maestros deben participar en actividades de formación y buscar oportunidades de aprendizaje que les permitan crecer tanto personal como profesionalmente, estando abiertos a la experimentación y la innovación en el aula, así como a la reflexión crítica sobre su propia práctica.

4.1.1.8 Dimensión Sociocultural.

La construcción de la identidad sociocultural es un proceso complejo y dinámico que se desarrolla a lo largo de la vida de un individuo, influido por una multiplicidad de factores interrelacionados. Al respecto, Conrado y Henao (2020) señalan que esta identidad no solo abarca aspectos superficiales como el nombre o la apariencia física, sino que se extiende a valores, actitudes, creencias, normas, prácticas y comportamientos compartidos dentro de un grupo social específico.

Por demás, las experiencias de vida y las interacciones con el entorno son fundamentales en la formación de esta identidad sociocultural. La familia, los amigos, la educación, la religión, el género, el grupo étnico y la clase social son algunos de los factores que influyen en este proceso, como elementos que moldean la manera en que una persona se relaciona con los demás y se identifica con su entorno social y cultural. (Romero, Gil y Almagro, 2020).

En el caso específico de los maestros, su identidad sociocultural juega un papel crucial en su desempeño profesional, a lo que Orozco (2023), destaca que esta identidad no es estática, sino que evoluciona con la experiencia y puede influir en el rol social y el comportamiento del docente, siendo importante reconocer que la identidad del maestro trasciende lo puramente profesional o laboral, ya que está profundamente influenciada por el entorno en el que se desenvuelve.

Asimismo, Orozco (2023) asume que es esencial comprender que la identidad sociocultural del maestro no se limita únicamente a sus características personales, sino que también está influida por factores contextuales y estructurales, donde el reconocimiento de esta complejidad permite una comprensión más profunda de cómo las identidades socioculturales impactan en la práctica docente y en las relaciones con los estudiantes. En conclusión, la identidad sociocultural del maestro es un elemento fundamental que influye en su rol profesional, su comportamiento y sus relaciones con los demás, supeditado por una multiplicidad de factores y que requiere de una reflexión constante por parte del docente para comprender su impacto en su labor educativa.

2.3.2.1.7 *Interacciones.*

Las interacciones en el ámbito educativo desempeñan un papel crucial en la conformación de la identidad profesional de los docentes. Esta afirmación se sustenta en diversas investigaciones, entre las cuales se destacan las contribuciones de Branda y Porta (2012), Martínez (2022) y Norambuena et al. (2022), quienes evidencian que las interacciones no solo se limitan a simples transacciones comunicativas, sino que abarcan un espectro más amplio que influye en la manera en que los educadores se perciben a sí mismos y se relacionan con su entorno laboral.

La teoría de los roles, como lo plantea Norambuena et al. (2022), establece que las interacciones en el ámbito profesional están influenciadas por una serie de normas y expectativas sociales, aunque estas pueden variar significativamente según el contexto y la personalidad de cada individuo. Esta idea encuentra respaldo en la obra de Branda y Porta, (2012), quienes exploran la

relación entre la biografía personal y la identidad profesional de los docentes memorables, demostrando que factores individuales como la edad, el sexo y la personalidad pueden influir en la forma en que los educadores desempeñan su rol.

Además, Martínez (2022) profundiza en la importancia de las interacciones en entornos específicos, como el contexto rural en pandemia, destacando cómo estas experiencias pueden moldear la percepción y el desempeño de los educadores. Por otro lado, Norambuena et al. (2022) aportan una perspectiva particular al analizar las experiencias de docentes de Educación Física en formación, subrayando cómo las interacciones en el ámbito académico y profesional contribuyen al desarrollo de la identidad profesional.

Es fundamental para Martínez (2022), reconocer que las interacciones en el contexto educativo van más allá de las simples relaciones entre docentes y estudiantes, incluyendo también las conversaciones informales con colegas, las colaboraciones en proyectos conjuntos, las reuniones con padres y las interacciones con otros profesionales, como dinámicas que influyen en la construcción de la identidad profesional docente al permitir a los educadores explorar y definir su papel en el aula, desarrollar su estilo de enseñanza y descubrir nuevos enfoques pedagógicos.

2.3.2.1.8 *Práctica pedagógica.*

La práctica pedagógica es importante tenerla en cuenta en el momento de identificarnos como maestro, pues es la que no enfrenta a la realidad y futuro de ser maestro, por eso es importante hacer un análisis que permita reconocer ciertos aspectos relacionados con la identidad profesional del maestro. En este sentido, Achilli (1988) define la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto de aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento – alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”, lo anterior,

en el reconocimiento del ser maestro se pone en manifiesto ciertas actitudes que reafirman la decisión ya que esta permite la reflexión y análisis constante.

En la búsqueda de identidad el maestro va reflexionando sobre su quehacer y es así que la práctica pedagógica refleja ciertas características del ser maestro, además permite la reflexión constante y develar aspectos relacionados con el ser maestro, es así que según (Davini, 2015):

Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y muchas veces hasta el tratamiento contextualizados de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (p.29).

Las prácticas de los estudiantes permiten enfrentarse a situaciones reales, conocidas y desconocidas cuando llevan a cabo su rol dentro de los procesos de enseñanza, es así que con cada experiencia se van identificando factores que permiten al maestro en formación reconocerse con su profesión e identificarse con los diferentes aspectos relacionados con el ser maestro, las experiencias narradas y reflexivas sirven de eje de trabajo para reflexionar sobre las prácticas de los maestros principiantes. En las prácticas los maestros pueden identificar aspectos relacionados con lo personal y su vida profesional, es así que, les permite reflejar aquellas vivencias que enfrentaran en su día a día en este sentido es necesario generar reflexión como señala Díaz Barriga (2006) refiriéndose a las prácticas educativas:

En las escuelas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how), y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de

significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden. (p. 40).

Con lo anterior, Quero (2006) menciona que el maestro en formación debe reconocer algunas circunstancias que se presentan el día a día y estar preparado para afrontar los retos y desafíos actuales buscando alternativas y nuevas estrategias de aprendizaje, es aquí donde resulta relevante como los estudiantes construyen su identidad frente a su práctica pedagógica reflexionando sobre su proceso y sobre aquellos factores que tienen injerencia en el ser maestro.

En esto cobra sentido que los maestros no pueden, solamente hacer uso de los saberes y competencias provenientes de su formación inicial para el ejercicio de la profesión, sino que tienen que adaptarse y transformar acciones para “sobrevivir” y esto es personal y va dependiendo de la experiencia de cada docente. Según Cantòn y Tardif (2018):

La identidad docente se va construyendo desde la escuela como alumno, desde la escuela como hijo (a). Esta identidad evoluciona a lo largo de la formación inicial en la que se consolida las expectativas de convertirse en docente y se profundiza en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia y especialmente durante el periodo de prácticas de enseñanza, la identidad va evolucionando. El componente estrella de la formación inicial docente son las prácticas en los centros escolares. Son los momentos en los que los profesores que se están formando visitan la escuela e interactúan con los niños y docentes. (p. 40).

Con lo anterior es importante tener en cuenta la práctica pedagógica del maestro en formación con el fin de poder identificar algunos elementos relacionados con la identidad del maestro y como trasciende el paso de estudiante a maestro durante el transcurso de la formación pedagógica que reciben los futuros maestros y de qué manera las vivencias van fortaleciendo nuestra identidad que va relacionándose en un contexto en el que se desarrolle la labor. En este

sentido en las prácticas pedagógicas de los maestros en formación intervienen según lo expuesto por Ripoll (2021):

La práctica pedagógica es considerada por Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018), una herramienta dinámica, cambiante y compleja que sirve como estrategia del saber, relacionada directamente con el entorno sociocultural donde se desempeña el docente, las relaciones con la práctica política, las teorías o disciplinas que la apoyan, entre otras. Específicamente, la práctica pedagógica contempla tres elementos metodológicos: la institución, el sujeto y el saber pedagógico. (p.3).

En este sentido es pertinente caracterizar las prácticas de los maestros en formación teniendo en cuenta los elementos planteados como son la institución, el sujeto y el saber pedagógico ya que estos elementos podrían intervenir en la construcción de la identidad del maestro en formación. Según lo expuesto por el MEN (2016):

En su formación inicial, los futuros docentes deben comprender y apropiarse las dinámicas de aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños (as), adolescentes, jóvenes y adultos y, asociar todo ello con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva. (p. 10).

Lo anterior, según Veloz (2023), evidencia en las prácticas pedagógicas con los procesos de reflexión, autoanálisis, co-análisis y discutiendo desde sus prácticas profesionales van fortaleciendo su identidad, desde aquello que sienten y piensan los maestros en formación. Los maestros deben buscar estrategias para afrontar sus retos de manera adecuada y para las situaciones que se van presentando en el desarrollo de su carrera.

Por tanto, la construcción de la identidad profesional docente es un proceso complejo y multifacético que se ve influido por una serie de factores, entre ellos, las interacciones que tienen lugar dentro y fuera del entorno educativo y principalmente dentro de la práctica pedagógica (Veloz, 2023). En este sentido, las interacciones juegan un papel fundamental en la construcción

de la identidad profesional docente, ya que pueden influir en la forma en que los docentes se ven a sí mismos, cómo perciben su papel en la educación y cómo interactúan con los estudiantes, los colegas y los padres (Wilde, 2022).

4.1.1.9 La práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural.

Entender la práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural de ser maestro involucra reconocer la diversidad cultural presente en los contextos educativos y en la sociedad en general. Además, esto implica comprender que los maestros y los estudiantes traen consigo sus propias experiencias, valores, creencias y formas de interactuar con el mundo y conocer que esas realidades convergen en un aula.

Desde esta perspectiva, el maestro debe ser consciente de cómo influye las interacciones dentro y fuera del aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica tener en cuenta las diferencias culturales, el lenguaje, las formas de comunicación, las expectativas y las prácticas educativas de otros, así como las creencias y percepciones que entran en diálogo con adoptar, transformar nuestra práctica en relación a esas percepciones.

Al tener en cuenta la dimensión sociocultural con un sentido identitario del maestro en formación y en este caso en relación a la práctica pedagógica, debe enfocar sus acciones desde el rol que desempeña a sus estudiantes, reconociendo y respetando la diversidad, la diferencia y construyendo desde estas, lo que implica incorporar y aprender diferentes estrategias para permear en los contextos diversos, como también en adaptar las estrategias de enseñanza para atender las necesidades específicas de los estudiantes de diferentes culturas y promover el diálogo intercultural dentro del aula.

La práctica pedagógica desde la dimensión cultural implica ser sensible y receptivo a diferentes situaciones que se presentan en los contextos educativos, y trabajar de manera activa para promover la equidad, la inclusión y el respeto en las interacciones entre maestros y estudiantes.

En este sentido, Alsina que cita a Van Lier (2004) distingue cuatro tipos de interacciones que se dan: entre iguales, con más expertos, con uno mismo y con conceptos, además incluye dos aspectos dentro de estas interacciones que son: el contexto y con los menos expertos, como puede verse en la figura 1 que muestra las diferentes interacciones que se dan dentro de la práctica pedagógica y que permiten construir la identidad profesional docente.

Figura 1

Interacciones propuestas por Alsina, et al. (2019)



Nota. Tomado de Alsina, et al. (2019)

- a. *Con los menos expertos:* referido a aquellas personas con las cuales interactúan, puede darse entre pares de otros semestres en este caso, padres de familia o los mismos estudiantes, este sentido, proporcionar orientación y apoyo como forma de garantizar que todos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial.
- b. *Con uno mismo:* referido a aquellos aspectos personales que hacen parte de la autoreflexión frente al rol y su desempeño. El maestro puede dedicar tiempo regularmente a identificar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora.

- c. *Entre iguales*: relacionado con compañeros y compañeras que intercambian ideas, sentimientos, saberes y prácticas en la cotidianidad.
- d. *Con más expertos*: puede darse con maestros de su institución educativa o de donde realizan las prácticas pedagógicas.
- e. *Con la teoría*: aquellos elementos que hacen parte del conocimiento disciplinar y didáctico y con aquel conocimiento pedagógico que asume frente a sus prácticas.
- f. *Con el contexto*: con aquellos elementos que hacen parte del entorno y condiciones sociales como pueden ser rurales, urbanos, establecimientos educativos públicos, privados.

La dimensión sociocultural del maestro en la práctica pedagógica se manifiesta a través de interacciones significativas con estudiantes, colegas, familias y el entorno escolar y comunitario.

Según Rátiva, M- y Lima-Jardilino. (2020)

En la búsqueda hacia el reconocimiento del saber del otro, el cual se logra a través de las mediaciones, por ende, la educación como práctica y el saber práctico, mediado por las interacciones del sujeto con el medio y todo lo que éste le ofrece debe potenciarse para adquirir la experiencia, los conocimientos y buscar la transformación. (p.10)

En este sentido, estas interacciones que menciona Rátiva, M- y Lima, J. pueden ser con otras personas, pero también con situaciones de aprendizaje o con el entorno en general, siendo fundamentales para potenciar el proceso de adquisición de experiencia y conocimiento. En este caso, enfatizando que el conocimiento adquirido debe orientarse hacia la búsqueda de la transformación, y que además, lo que sugiere un enfoque educativo que no solo busca la acumulación de información, sino también su aplicación para generar cambios significativos en el individuo y en la sociedad.

Además de lo anterior, implica una interacción continua con el conocimiento disciplinario y pedagógico, como también con todos los temas relacionados con la educación, buscando mejorar

y actualizar constantemente la práctica docente, como también poder comprender y adaptar los enfoques de enseñanza a las necesidades cambiantes de los estudiantes y del entorno educativo.

Finalmente, la dimensión sociocultural del maestro en la práctica pedagógica implica un compromiso constante y activo de cada maestro, reconocer los contextos, buscar el conocimiento, reconocer la diversidad y los desafíos de los entornos educativos, siempre buscando el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta la metodología empleada para investigar acerca de la construcción de la identidad profesional docente mediante un enfoque de investigación narrativa. Se justifica la elección de este enfoque cualitativo por su capacidad para examinar profundamente las experiencias individuales de los maestros en formación y comprender cómo estas influyen en la construcción de su identidad profesional. Se describe la selección de participantes mediante un muestreo intencional, la recolección de datos a través de entrevistas en narrativas y relatos autobiográficos, así como el análisis de datos realizado desde las narrativas de los maestros. Se abordan también las consideraciones éticas y las limitaciones de la investigación.

3.1 Tipo de estudio y enfoque de estudio

La metodología que se emplea en la construcción de biografías e historias de vida se enmarca dentro de un diseño cualitativo de investigación narrativa que busca comprender a profundidad y en el contexto las experiencias individuales de los maestros en formación a lo largo del tiempo. Según Arias, A. y Alvarado. (2015)

La metodología de la investigación narrativa se inscribe como una metodología del diálogo (Atkinson & Coffey, 2003), en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje. (p.5)

En este sentido, la metodología de investigación narrativa implica la creación activa de datos y la representación de las experiencias vividas lo que se desea establecer son las posibilidades, oportunidades y obstáculos que tienen los maestros en formación frente a la

construcción de su identidad para llegar a identificarse con el ser maestro, a través del diálogo y otras técnicas descritas más adelante se pretende obtener información para luego analizar estas narrativas, que Según Denzin, N & Lincoln. (2015)

Una narrativa puede ser oral o escrita y puede eliciarse durante el trabajo de campo, una entrevista o una conversación natural. En cualquiera de estas situaciones, una narrativa puede ser: (a) una historia corta con un tópico determinado sobre un acontecimiento particular y personajes específicos, como el encuentro con un amigo, jefe o doctor. (b) una historia extensa acerca un aspecto significativo de nuestra vida, como la escuela, el trabajo o la participación en una guerra o en un movimiento social, o (c) una narrativa completa de nuestra vida desde el nacimiento hasta el presente. (p. 60)

Asumiendo el sentido de lo anterior, desde la narrativa personal se acerca a un medio para explorar la vida y las experiencias de un individuo de manera profunda, permitiendo la revelación de significados, valores y conexiones personales., en este caso aquellas experiencias vividas que llevaron a tomar la decisión de continuar sus estudios o de ingresar a la Escuela Normal Superior.

Por tanto, en el abordaje de esta investigación se asumió un enfoque narrativo, en cuanto se aplicó una serie de técnicas metodológicas basadas en la indagación no estructurada a los maestros en formación de la escuela normal en función de la construcción de su identidad a partir de sus narrativas que develan partes de su vida relacionadas con el continuar o ingresar a la Normal para ser maestro. En este sentido afirman Arias y Alvarado. (2011) que:

La narración no es sólo una reconstrucción de los hechos y las vivencias, sino una producción que crea un sentido de lo que es verdad (Campos, Biot, Armenia, Centellas & Antelo, 2011). Verdad que como ya se ha dicho, es mejor nombrarla como “verdades”, dado su carácter polisémico y transformador, que legitima distintas maneras de configurar la realidad y de relacionarse con ella, de acuerdo con un momento histórico y un contexto sociocultural. (p5).

Lo anterior permitió analizar los elementos que llevan al maestro en formación de acuerdo a sus vivencias, experiencias y proyecciones para construir su identidad como maestro, es así que estas narraciones son definidas desde tres categorías como son:

- La dimensión personal
- La dimensión profesional
- Práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural

Con la investigación narrativa se busca analizar dichas configuraciones que contribuyen a la construcción de la identidad profesional docente durante el proceso de formación pedagógica. Dado el carácter de la misma a través de los relatos y entrevistas narrativas con maestros en formación, se investigan experiencias, desafíos y momentos significativos, destacando influencias específicas del contexto, como también de una u otra forma el ambiente pedagógico que viven los estudiantes.

El análisis de contenido narrativo permitió identificar patrones y momentos clave, mientras que la contextualización dentro del entorno educativo específico ofreció una comprensión más profunda de la realidad en que viven inmersos los estudiantes y sus diferentes interacciones que son elementos importantes en la investigación.

Durante la construcción de datos se tuvo en cuenta los anteriores aspectos como eje de construcción de los relatos de los maestros en formación.

3.2 Técnicas de investigación

3.2.1 *Relatos de vida*

Según Kornblit (2007) señala que “los relatos de vida, son narraciones biográficas acotadas por lo general al objeto de estudio del investigador. Si bien pueden abarcar con amplitud de toda la experiencia de vida de una persona, empezando por su nacimiento, se centra en un aspecto particular de esa experiencia.” (p.16).

En este sentido, los relatos de vida serán en gran medida analizados con relación a su autoimagen, autoconcepto, identidad profesional, práctica pedagógica, al tránsito de estudiante a maestro y aquellas experiencias, expectativas profesionales y relacionadas con el ser maestro. En los relatos los estudiantes reflejan fragmentos de su vida que han influido en el ser maestro, así mismo, se indagó por los motivos que seleccionó la profesión. La narrativa fue un elemento esencial para poder profundizar en aquellas expectativas que le permitieron ingresar o continuar con su formación en la escuela normal superior. Según lo expuesto por Duero & Limón (2007)

La "historia de vida" es una unidad narrativa, temporal y discontinua que un sujeto hace acerca de sí. La misma consiste en una re-construcción de acontecimientos y supone su conexión con otros acontecimientos pasados y presentes, así como también con respecto a posibles eventos del futuro”. (p.8).

En estos relatos se pretende interpretar algunos factores que contribuyen a la construcción de la identidad, reconocer la trayectoria de formación, como también aquellos elementos que configuran la identidad.

En un contexto de investigación, el relato autobiográfico se convierte en una herramienta valiosa para comprender la subjetividad y la interpretación personal de eventos de la vida desde diferentes momentos y aspectos que se abordaron en la investigación. Este enfoque suministró una

oportunidad para analizar la complejidad, la diversidad de las narrativas personales y aquellas expectativas profesionales. Según lo expuesto por Marinas (1995)

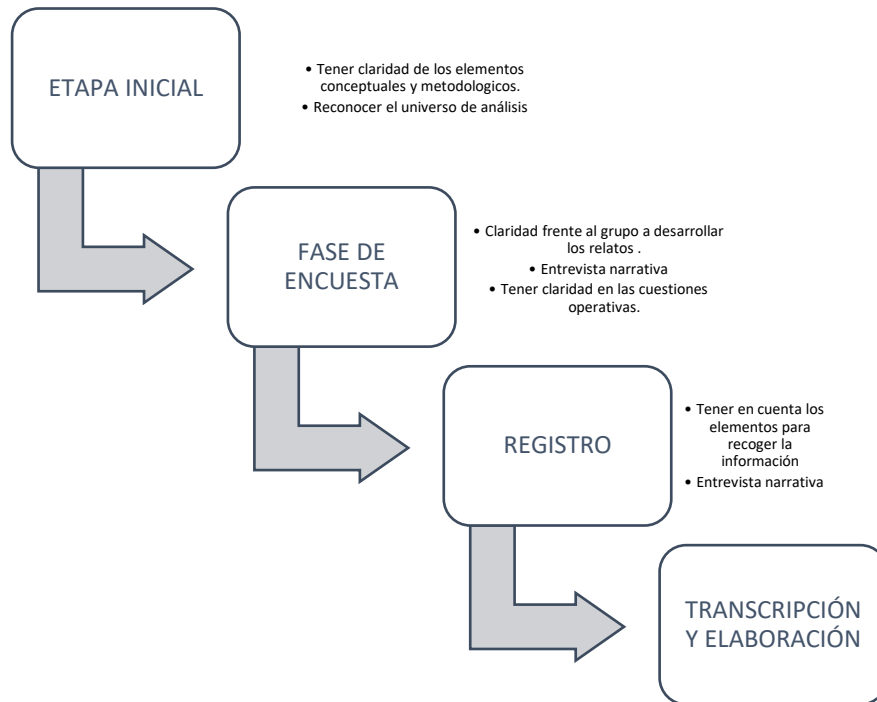
Contarse para identificarse no es sólo recorrer el entramado o la secuencia de posiciones de rol, categorías sociales y sociológicas, psicológicas o historiográficas que uno puede ir ocupando. Implica, sobre todo, reconocer en el discurso a los productores de los relatos heredados (familiares, comunitarios, societarios), a los participantes de los propios relatos y sus respectivas reglas de interlocución. (p.178)

Contar historias sobre uno mismo no se limita a describir las diferentes enfoques o roles que hemos ocupado en la sociedad. Más bien, implica reconocer tanto a quienes nos han transmitido las historias que forman parte de nuestra identidad (como la familia, la comunidad o sociedad), como a nosotros mismos protagonistas de esas historias. Además, implica contar con ciertas reglas y normas que rigen las interacciones entre quienes comparten nuestras historias, reconociendo la complejidad y la influencia de múltiples voces y contextos en la formación de nuestra identidad como maestro.

Según lo expuesto por Pujadas (2002) en su libro” *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*”. Los relatos se construyeron como se presenta en la figura 2 que se pueden reconocer los pasos que se tuvieron en cuenta para recoger la información durante el desarrollo de la investigación.

Figura 2

Etapas de recolección de la información del método biográfico



Nota. Elaboración propia

Con la propuesta desarrollada durante las fases permitió organizar el trabajo y los diferentes encuentros que se realizaron con los estudiantes, en este sentido la figura 1 solo relaciona las fases para la construcción de los relatos. En el siguiente apartado se relaciona la entrevista narrativa que permitió ahondar en algunos aspectos para la construcción de los relatos.

3.2.2 Entrevista narrativa

La principal técnica de la historia oral es la entrevista dentro de biografía -narrativa que permite recoger información de la historia de cada persona. Según Luján (2012)

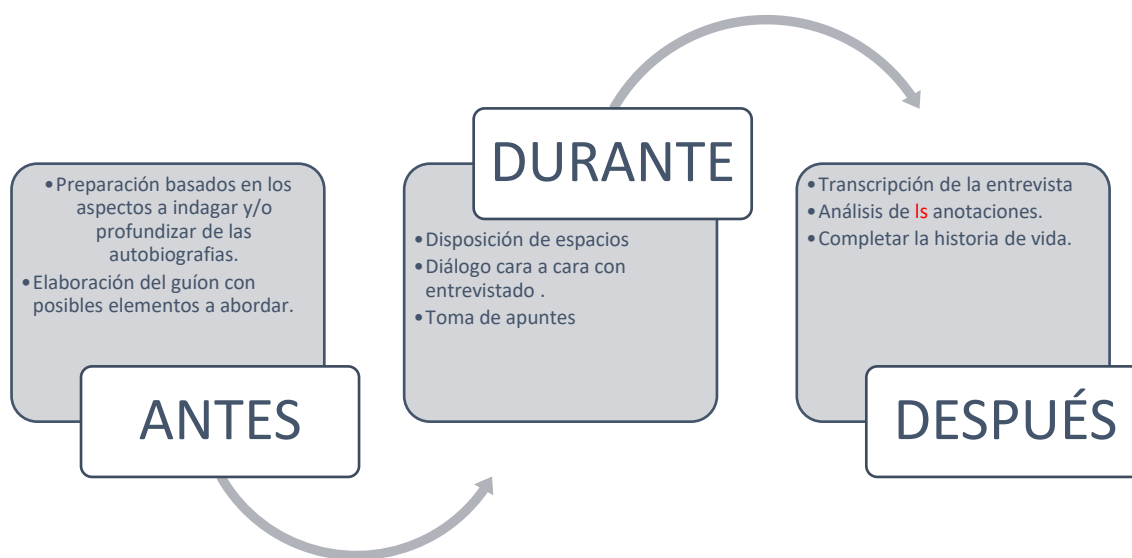
La entrevista se traduce a textos que se convierten en unidades o fragmentos pero que al unirse conforman el relato de vida. El relato de vida es entonces el producto obtenido de la

entrevista, también se le llama testimonio oral, que recupera lo que el entrevistado expresó a través de su testimonio motivado por las preguntas realizadas a través de un guion (p.6).

Tomando la idea de Patton (2010) se define la entrevista como: “conversación informal, sin predeterminación del contenido” (p.4) dadas las condiciones de la investigación y las dificultades presentadas en cuanto en la escritura en diferentes momentos para recopilar información sobre las autobiografías de los maestros en formación se requirió esta técnica teniendo en cuenta algunas situaciones particulares de los estudiantes mediante diálogos informales según el proceso como lo muestra la figura 2 . Para la realización de la entrevista se basó en la propuesta de Lujan (2012) siguiendo los pasos que muestra la figura 3 se puede ver cómo se desarrollaron las entrevistas narrativas.

Figura 3

Pasos empleados para desarrollar entrevistas



Nota. Elaboración propia basada en la propuesta del texto de Lujan (2012) .

Además, de la metodología propuesta por Lujan (2012), la técnica ofreció diferentes alternativas que permitió ser más flexibles en el momento de desarrollo como:

- Diálogo abierto
- Complementar los relatos de vida.
- Contextualización a situaciones específicas
- Análisis narrativo de algunos aspectos relevantes

Es de resaltar que con esta técnica se buscó profundizar en la comprensión de la identidad profesional docente a través de la recopilación y análisis de las narraciones expresadas oralmente con los maestros en formación. La riqueza y la subjetividad de estas narrativas proporcionaron una visión más amplia de algunos aspectos y de cómo los maestros en formación construyen su identidad en el contexto de la ENS, también rescatar algunos aportes específicos relacionados con su formación pedagógica.

También es importante que estas narrativas orales no son estructuradas pues con el diálogo informal se busca que los estudiantes se expresen sin ningún “libreto” o condicionamiento, para esto se aprovechó los tiempos de descanso de sus clases y algunos espacios libres con los que cuentan durante sus jornadas pedagógicas. Es importante tener en cuenta que con esta técnica lo que se busca es que las narrativas sean naturales y los maestros en este caso hablen con la naturalidad del caso. En relación a la entrevista narrativa se estructuró en tres momentos:

Primer momento: los maestros en formación dieron a conocer aspectos relacionados con la dimensión profesional del maestro y parte de la práctica pedagógica, ya que los maestros en

formación dieron a conocer sus reflexiones frente a las interacciones que tienen con sus maestros titulares⁴, maestros acompañados⁵ y estudiantes

Segundo momento: las narrativas se enfocaron en profundizar en aquellos aspectos de la dimensión profesional.

Tercer momento: aspectos relacionados con la práctica pedagógicas enfocados a sus sentimientos y emociones después de realizar la práctica, los cambios que sienten con haber cumplido con el proceso y finalmente la percepción frente a su rol como maestro.

3.3 Procedimiento para recopilar y analizar la información

Con el fin de construir los datos relacionados con las narrativas de los maestros en formación que se encuentran en la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza, se estableció un cronograma de trabajo en conjunto con el directivo docente de la institución educativa. Para lo anterior, se realizaron cuatro visitas en las que se trabajaron los diferentes aspectos mencionados en las cuatro categorías.

Esta metodología de trabajo propuesta posibilitó la flexibilidad en el momento de organizar las visitas al establecimiento educativo, por consiguiente, se desarrolló en diferentes etapas.

3.3.1 Etapa inicial

Se buscó el diálogo con los directivos y maestros en ejercicio con el fin de establecer los objetivos a cumplir y socializar aspectos claves de la investigación, este aspecto fue relevante dado que brindó oportunidades como contar con el apoyo de la comunidad educativa.

⁴ En este caso se refiere a los maestros que trabajan en la ENS.

⁵ En este caso referido a los maestros de las instituciones educativas que acompañan cuando desarrollan su práctica pedagógica.

En esta etapa se hizo una reunión previa con cada uno de los grupos con el fin de tener un acercamiento formal y establecer de alguna manera canales de comunicación con los estudiantes.

Teniendo en cuenta cada una de las categorías de análisis expuestas más adelante se establecieron algunos tiempos para trabajar con los maestros en formación, como de acompañar algunos momentos, como descansos, cambios de clase, charlas informales con el fin de conocer y profundizar en aspectos que se relacionan con la construcción de ser maestro.

3.3.2 Fase de encuesta

En esta fase se buscaba construir el relato, sin embargo, los estudiantes presentan dificultades al momento de escribir, para ello se requirió de la entrevista narrativa profundizando en algunos aspectos relevantes, lo anterior permitió el acercamiento más personal a los maestros en formación y que ellos fueran más abiertos al diálogo.

En este sentido, la fase de encuesta se realiza más flexible, lo que permite abordar ciertos aspectos de la vida de los estudiantes y su relación con ser maestro en los diferentes momentos como son:

- Dimensión personal: Valores, sentimientos, cualidades, relaciones con familia y experiencias que llevaron a tomar la decisión a continuar o ingresar a la ENS.
- Dimensión profesional: relaciones interpersonales, proyectos futuros, competencias pedagógicas y disciplinares, trayectoria de formación, habilidades, emociones y diferentes aspectos de la vida laboral desde las experiencias vividas dentro y fuera de la ENS.
- Práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural: aspectos relacionados con el contexto, estudiantes, maestros, padres de familia, sentimientos, diálogo de saberes y la reflexión principalmente como eje de construcción de la identidad.

- Motivaciones: finalmente surge como categoría emergente las motivaciones ya que es un aspecto relevante que se va dando dentro del análisis, en este sentido, se toman algunos aspectos que son mencionados reiterativamente por los estudiantes como aspiraciones futuras, logros y satisfacción personal.

Para esta fase también es de tener en cuenta que debido a que los estudiantes no escriben los suficiente se requirió de una estrategia metodológica enfocada a compartir experiencias y una narrativa corta por parte del investigador, de este modo se promueve la escritura, siguiendo el ejemplo de la tabla 2.

Tabla 2

Ejemplo de metodología empleada para construcción de relatos

Narrativa	
Investigador	<p><i>Desde el inicio de mi formación pedagógica y académica, siempre tuve o he tenido una inclinación especial hacia la materia de artística. Más que una asignatura o un área más, para mí era una fuente inagotable de creatividad, de inspiración y de herramientas que enriquecían mi profesión. Cada espacio no solo me proporcionaba ideas, conocimientos, sino que también me brindaba la oportunidad de explorar mis habilidades y expresarme a través de diferentes formas.</i></p> <p><i>Lo que más me llamaba la atención de esta materia fue la manera en que me permitía relacionar la teoría y práctica. No solo aprendía sobre las diferentes exponentes y corrientes artísticas, sino que también tenía la oportunidad de expresar las ideas y de poner en práctica lo aprendido, tuve la oportunidad de experimentar con distintos materiales y técnicas como: la arcilla, el cartón, la pintura, inclusive la música. Esta combinación entre lo teórico y la práctica no solo fortalecía mis habilidades artísticas, sino que también me ayudaba a desarrollar acciones en mis futuras clases. Es de resaltar que mi base de formación no son las artes.</i></p>

Preguntas *¿Qué aspectos de su formación en la ENS les llama más la atención y qué les parece más interesante?*

EPCF⁶ 3 *El hecho de que enseñe las diferentes didácticas en cada una de las áreas como lo es matemáticas, lectoescritura, inglés, Artes, Edu física porque son variadas y muy especializadas de acuerdo a los grados en donde nos toca la práctica siendo esta otra característica que fortalece la formación docente, ya que al ir una semana al mes a las instituciones se vuelve mucho más significativo el aprendizaje de cada tema puesto que lo llevamos a las situaciones de la vida real.*

Las orientaciones que me dan en la planeación pues me siento más cómoda diseñando clases y material pedagógico para el grado preescolar puesto que la forma de adaptar las clases para niños de 5 a 6 años es mucho más descomplicada que para niños de grados superiores, esto me ha desarrollado cierto gusto, además es mucho más fácil generar un apego emocional con estos niños lo cual hace que todo sea más enriquecedor.

Nota. La tabla muestra la estructura de la metodología empleada, en este caso parte de una narrativa por parte del investigador y luego permite que el maestro narre lo que sucede en relación a una o unas preguntas base para el relato.

3.3.3 Registro

En esta etapa, algunos de los registros de los estudiantes brindan información importante dentro del proceso y otros casos fue recogida basadas en la entrevista narrativa donde el diálogo fue importante.

Como se puede observar más adelante algunos de las narraciones de los estudiantes se limitan a dar a conocer alguna idea en relación a lo que se pretende ahondar, en cambio otros si permiten un mayor análisis, por eso en este caso se recurrió a la entrevista narrativa buscando

⁶ Estudiante Programa de Formación Complementaria

reconocer el potencial del diálogo con los estudiantes y de esta manera conocer las experiencias de los maestros en formación.

Esta fase de registro implicó llevar la conversación informal entre el investigador y el maestro en formación en un texto escrito basado en las notas más relevantes y que aportaran información relacionada con la construcción de la identidad. Para este proceso se desarrolló diferentes momentos y de esta forma tener claridad en capturar fielmente algunas ideas de los interlocutores, identificar algunos espacios informarles y tener en cuenta algunos indicadores no verbales como risas, pausas o dudas que se presentaban durante el diálogo.

3.3.4 *Transcripción*

Algunos elementos que se destacan fueron apuntes personales que surgieron durante el diálogo, luego de estos se complementa la información suministrada por los estudiantes para después analizarla.

En este caso la narración dada no se estandarizo de acuerdo a la información, sin embargo, si se estableció algunos parámetros para la transcripción posiblemente añadiendo notas adicionales relacionadas con algunas ideas que salían durante el diálogo y proporcionadas por el contexto, en otros casos no se tuvo en cuenta debido a que no brindaban información relevante para la investigación. La transcripción procede como la base sobre la cual se llevará a cabo el análisis y la interpretación de la entrevista narrativa.

3.3.5 *Análisis de la información*

Para analizar esta información se emplea el software Atlas.ti⁷ que permitió la organización de los datos, se parte en este caso de saber las categorías a analizar, luego recoger los datos,

⁷ ATLAS. Ti es un paquete de software especializado en análisis cualitativo de datos que permite extraer, categorizar e Inter vincular segmentos de datos desde diversos documentos. Basándose en su análisis, el software ayuda a descubrir patrones. (Sabariego, et al. 2014)

después disponer de los datos para finalmente interpretarlos en este caso importando los datos en el software y se organizaron mediante etiquetado y codificación que permitió identificar temas y conceptos relevantes.

Luego, se utilizó para explorar sistemáticamente los datos, realizando búsquedas frente a lo que se quería analizar filtrando información y examinando relaciones entre categorías. Una vez analizados, se utilizó una de las funciones de visualización para ver las representaciones gráficas en este caso las nubes de palabras para ver los resultados, facilitando la interpretación y comunicación de patrones y tendencias identificados.

Finalmente, se interpretó dichos resultados enfocados a las dimensiones personales, profesionales y relacionadas con las prácticas pedagógicas de los maestros en formación. Además, el software facilitó identificar algunos elementos en relación a las narrativas de los maestros.

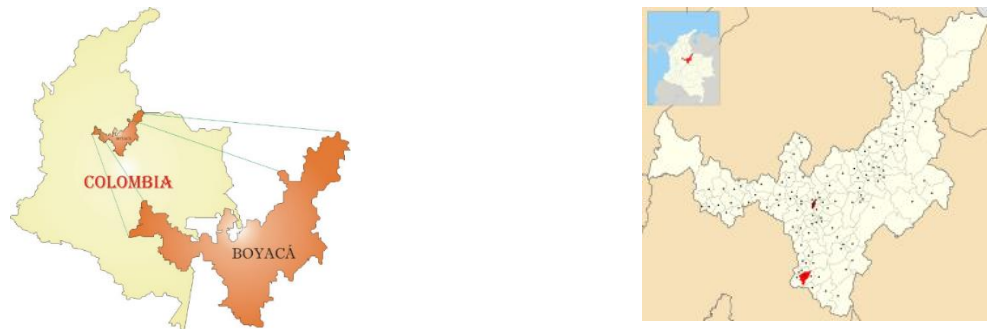
Para Muñoz & Sahagun. (sf) quienes citan a Patton (1990), “la pretensión de la investigación cualitativa consiste en dar sentido a grandes volúmenes de datos en un proceso definido por la reducción de información, la identificación de pautas significativas y la construcción de un marco que permita comunicar lo que revelan los datos.”(p.5). Lo anterior, es importante tenerlo en cuenta pues lo que se busca con Atlas.ti es precisamente manejar la información de las narraciones de los maestros y poder interpretarla teniendo en cuenta que se pretende comunicar los resultados de la investigación.

3.4 Población

Para realizar la investigación se tomó la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza (ENSVT) ubicada en el departamento de Boyacá – Colombia en la Vereda Bohórquez del municipio de Somondoco como se puede ver en la figura 4.

Figura 4

Mapas de Colombia y de Boyacá



Nota. Tomado de: <https://es.wikipedia.org/wiki/Somondoco>

La población de la Escuela Normal Superior Valle de Tenza, de Somondoco, se caracteriza por ser una población flotante, proveniente de diversos sectores de la región del Valle de Tenza. Por estar ubicada estratégicamente en límites con los Municipios aledaños, a Garagoa, Guateque, Somondoco, Almeida y Guayatá el énfasis de la Escuela Normal Superior Valle de Tenza, ofrece una oportunidad de profesionalización a los jóvenes egresados de diferentes instituciones educativas de los diferentes municipios mencionados, favoreciendo la construcción de su proyecto de vida personal y profesional enfocado al ser maestro.

La ENSVT en el 2023 siendo la única de la región ofrece el programa de formación complementaria distribuidos en 3 semestres inicial, primer semestre y tercer semestre, dadas las condiciones de la pandemia COVID-19 no contaba con el semestre 2 debido a que no hubo convocatoria de ingreso en este año.

La ENSVT ha proyectado académica, social, y pedagógicamente partiendo de la educación que ofrece en los niveles de preescolar, básica, media y del programa de formación complementaria PFC⁸, garantiza la formación de estudiantes desde sus primeros años, en ambientes que convergen

⁸ Programa de Formación Complementaria

hacia la construcción de ciudadanos con valores que favorecen la convivencia y la corresponsabilidad social.

El docente en formación de la ENSVT asume la práctica pedagógico investigativa con un compromiso y responsabilidad ética desde la lectura del contexto, lo anterior permite al estudiante aplicar de manera dinámica los conceptos y teorías vistas en sus diferentes asignaturas, asumiendo una postura crítica como forma de reflexión fortaleciendo su quehacer pedagógico. Por otro lado, el PEI ⁹(2020) menciona que:

Es importante destacar que además de formar docentes para construir procesos en el análisis continuo de situaciones que requieren de alternativas estratégicas en la solución de problemas, dificultades, fortalezas propias de los centros educativos que forman niños, niñas y jóvenes creativos, inquietos, rodeados de experiencias que no solo dejan los problemas sociales contemporáneos de la familia y la comunidad sino también los avances científicos y tecnológicos alrededor de los cuales crecen hoy. (p.19)

En este sentido, la capacidad de los maestros normalista analiza de manera continua situaciones que enfrentan en su práctica, como también desarrollan habilidades y estratégicas que promuevan un aprendizaje de sus estudiantes. Además, es importante que durante el proceso los maestros en formación estén preparados para trabajar con niños, niñas y jóvenes que están inmersos en diferentes contextos sociales, lo que brinda la posibilidad de una actualización constante y una disposición para adaptarse y transformar sus realidades. Además, también los maestros normalistas tienen la capacidad según lo expuesto en el PEI (2020):

- Afianzar la capacidad de comprender los problemas de la sociedad, que afectan la integridad de niños y jóvenes, tomando decisiones con criterios y principios de equidad y justicia interviniendo las estancias que se requieran: la familia, la sociedad.

⁹ Proyecto Educativo Institucional

- Reflejar siempre academia, conocimiento, saber, pues es quien tiene la palabra, en el momento de construir cultura, políticas, ideologías, de emprender proyectos, de liderar acciones siempre con la capacidad de argumentar, para convencer y decidir.
- Ser abierto al desarrollo científico y tecnológico.
- Mantener su actitud investigativa.
- Ser maestro, cuyo espíritu de servicio refleje la persona humilde por el saber que posee, y líder por la fuerza interior que le da la autonomía y seguridad en sí mismo de la proyección de bienestar hacia la sociedad. (p.5)

Lo anterior permite el análisis y una visión integral de la educación permitiendo a los maestros normalistas influir en los diferentes contextos.

Por otro lado, en lo relacionado a su infraestructura según información del PEI la institución educativa cuenta con cuatro sedes educativas distribuidas en el municipio de Somondoco, la única sede con bachillerato y que atiende el ciclo formación complementaria es la sede principal.

Los estudiantes asisten regularmente a sus clases y cuentan con una semana dentro de cada periodo académico para realizar las prácticas pedagógicas en los diferentes municipios o veredas que quedan alrededor de la Institución Educativa, siendo este aspecto relevante ya que permite desarrollar experiencias en contextos urbanos y rurales y colegios oficiales y privados. Para el 2023 se contaba con 34 estudiantes como muestra la información organizada en la Tabla 3.

Tabla 3

Población estudiantil del Programa de Formación Complementaria

Semestre	Número de estudiantes	Hombres	Mujeres
Primer	17	2	15
Tercer	11	0	11
Cuarto	15	1	14
Total	43		

Nota. La información presentada fue relacionada con base a los registros del colegio frente a la matrícula 2023.

3.4.1 *Muestra*

Para la investigación se tuvo en cuenta los estudiantes del PFC de la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza, Se utilizó un diseño no probabilístico de selección intencional teniendo en cuenta lo expuesto por Parra, L. & Vásquez, M. (2017)

Este método una técnica de muestreo que no realiza procedimientos de selección al azar, sino que se basan en el juicio personal del investigador para realizar la selección de los elementos que pertenecerán a la muestra. En esta técnica no se conoce la probabilidad de seleccionar a cada elemento de la población y también no todos cuentan con las mismas probabilidades de ser seleccionados para la muestra. (p.9)

En este caso teniendo en cuenta la experiencia del investigador en el contexto la selección se realizó por muestreo intencional como se ve en la tabla 4 según los criterios descritos a continuación:

- Estudiantes del ciclo de formación complementaria de la ENSVT del primer semestre que cursen su formación pedagógica actualmente (9 estudiantes). En este grupo se resalta que no hay estudiantes matriculados que hayan continuado su formación desde el grado 11, por ende, todos los estudiantes seleccionados ingresaron de diferentes Instituciones Educativas de los municipios cercanos como se explicó en el apartado de población, es relevante tener en cuenta que estos estudiantes no cuentan con formación pedagógica inicial.
- Estudiantes de tercer y cuarto semestre que iniciaron y continuaron su formación pedagógica, en este caso se toman los estudiantes relacionados en la tabla 5.
- Se toman la totalidad de los hombres correspondientes a 3.
- No se cuenta con el segundo ciclo dado que no se matricularon estudiantes debido a la pandemia COVID 19.
- Estudiantes mayores de edad. En este caso para el contexto colombiano mayores de 18 años.

Tabla 4

Muestra seleccionada de los maestros en formación

Semestre	Número de estudiantes	Hombres	Mujeres
Primer	9	2	7
Tercer	6	0	6
Cuarto	8	1	7
Total		3	20

Nota. Muestra seleccionada en relación a las narrativas de los maestros en formación.

Los estudiantes del PFC están entre las edades de 18 a 35 años, no se mencionan nombres propios debido a la confidencialidad de la información.

3.5 Categorías de análisis

Durante el desarrollo de la investigación se plantearon tres categorías de análisis propuestas al inicio las cuales fueron: dimensión personal, dimensión profesional y práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural, durante la construcción de los relatos y el desarrollo de las entrevistas narrativas emerge una nueva categoría que no estaba contemplada al inicio, sin embargo, dado el interés del investigador y el tema reiterativo en las narrativas se presenta como una cuarta categoría.

3.5.1 Dimensión personal

La primera categoría que se abordó fue la *dimensión personal* para esto las narrativas permitieron analizar aspectos relacionados como el autoconcepto, la autoimagen y las experiencias personales. También permitieron abordar las concepciones que tienen los maestros en formación sobre el ser maestro. Teniendo en cuenta los anteriores aspectos, el acercamiento a la identidad profesional docente se relacionan en la tabla 5.

Tabla 5*Categoría de análisis 1: dimensión personal*

Categoría 1			
Dimensión personal			
	Autoconcepto	Autoimagen	Experiencias
Narrativas	<i>Reconocimiento de aspectos relacionados con el ser maestro</i>	<i>Descripción de cualidades y características para ser maestro.</i>	<i>Experiencias del ser maestro relacionadas con sus etapas de vida hasta la fecha.</i>
Entrevistas	<i>Cualidades que se resaltan del ser maestro</i>	<i>Proyección de cómo se ven siendo maestros.</i>	<i>Aspectos que se relacionan con su vida actual y su proyección de ser maestro.</i>

Nota. Aspectos relacionados con la dimensión personal sobre la identidad profesional docente.

3.5.2 Dimensión profesional

La segunda categoría que abordó se relaciona con la *dimensión profesional*, en estos aspectos se tuvo en cuenta lo relacionado con su carrera como también otros que tienen que ver con las competencias pedagógicas y disciplinares, con la trayectoria de formación, y finalmente con el ejercicio de ser maestro normalista atendiendo a los aspectos laborales y con las tareas de ser maestro como se puede ver en la tabla 6.

Tabla 6*Categoría de análisis 2: Dimensión profesional*

Categoría 2			
Dimensión profesional			
	Competencias del maestro	Trayectoria formativa	Ejercicio de la docencia
Narrativas	<i>¿Qué elementos considera que tiene para desarrollar su profesión?</i>	<i>¿Qué le gusta de la formación que recibe de su ENS?</i>	<i>¿Qué expectativas tiene frente al desarrollo de su labor?</i>
Entrevistas	<i>Ahondar en temas relacionados con las competencias y</i>	<i>¿Para qué le ha servido su formación pedagógica y</i>	<i>¿Qué posibilidades tiene frente al intercambio de experiencias y</i>

	<i>habilidades propias de cada estudiante.</i>	<i>qué elementos son fuertes a la hora de identificarse como maestro?</i>	<i>conocimientos con sus maestros y estudiantes?</i>
--	--	---	--

Nota. Los aspectos relacionados corresponden a tres de los elementos que se plantean correspondientes a la dimensión profesional.

3.5.3 *Práctica pedagógica*

En esta tercera categoría de análisis fue la *práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural del maestro* en formación ya que en esta se pueden identificar aspectos que tienen que ver con las interacciones desde el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en relación con sus compañeros, maestros de la ENS, maestros de los colegios asignados, estudiantes y los diferentes contextos donde llegan los maestros, lo anterior se relaciona en la tabla 7.

Tabla 7

Categoría de análisis 3: Dimensión sociocultural – práctica pedagógica

Categoría 3		
Práctica pedagógica – dimensión sociocultural		
	Interacciones	Reflexión
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>¿Cómo son sus relaciones con maestros y compañeros?</i> ▪ <i>¿Cómo percibe la retroalimentación de los maestros?</i> 	<p><i>¿Qué alternativas ve frente a los contextos, proyectos y los aporte que puede?</i></p> <p><i>Aportes que puede dar frente al contexto y desde el trabajo que desempeñará.</i></p>
Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>¿En qué contexto se forma y se reconoce más urbano o rural??</i> 	<p><i>Pensamientos que se reafirman acerca de la profesión luego de su práctica.</i></p> <p><i>Sentimientos y emociones frente a su rol.</i></p>

Nota: En la tabla se establecen los aspectos que se relacionan con la dimensión sociocultural

3.5.4 *Motivaciones*

Una cuarta categoría que emerge cuando se desarrolló el análisis de la información se

relaciona con las motivaciones, la cual se evidenció teniendo en cuenta los aspectos iniciales y realizando el contraste con el fin de encontrar puntos de convergencia o nuevos que se identifiquen con la construcción de identidad del maestro en formación como se puede apreciar en la tabla 8.

Tabla 8

Categoría 4: motivaciones

Categoría 4			
Motivaciones			
	Necesidades sociales	Necesidades de seguridad	Necesidades de estima
Narrativas	<i>¿Qué aspectos se relacionan con poder tener una familia y lograr consolidarla?</i>	<i>¿Qué importancia tiene lograr estabilidad económica para ellos y su familia??</i>	<i>¿Qué relación guarda con sus logros y aspiraciones personales?</i>
Entrevistas	<i>Aspectos más allá de ser maestro (a).</i>	<i>Condiciones de bienestar que le llaman con ser maestro.</i>	<i>Obtención de título.</i>

Nota, Tres de los aspectos relacionados con la teoría de las motivaciones de Maslow que se tuvieron en cuenta durante el análisis como categoría emergente.

Las anteriores categorías permitieron realizar un análisis desde diferentes perspectivas con el fin de cumplir los objetivos propuestos y brindar información con respecto a la construcción de la identidad profesional docente desde la mirada de diferentes dimensiones tal como lo plantea la teoría.

CAPITULO 4. RESULTADOS

El presente capítulo presenta los resultados de la investigación desde la pregunta ¿Cómo el maestro normalista en formación de la Escuela Normal Superior del valle de Tenza de Somondoco-Boyacá construye su identidad profesional docente? es así que en el transcurso del desarrollo se plantean desde un modo general, contextualizándolos resultados obtenidos y luego una visión desde la narrativas de los maestros en formación los elementos planteados en el marco teórico desde la interpretación de las dimensiones de la identidad propuestas, además, se establece y se presenta una nueva categoría de análisis que emerge durante el desarrollo de los relatos y entrevistas que permiten un abordaje más amplio a esta investigación.

4.2 A modo general

La identidad profesional docente es un aspecto fundamental en el proceso formación y práctica de los estudiantes, ya que esto influye en sus creencias, valores, actitudes y comportamientos en el contexto educativo al ser maestro. El comprender la identidad profesional docente y aquellos aspectos que la integran no solo es crucial para el desarrollo personal de los educadores, sino también para el éxito en su labor pedagógica y social.

En este apartado, se presenta los resultados de la investigación narrativa centrada en el análisis de la construcción de la identidad profesional docente desde la perspectiva de los propios estudiantes como protagonistas. En este sentido, desde las narrativas personales y experiencias compartidas por los maestros en formación muestran experiencias relacionadas con lo personal, lo profesional y el desarrollo de su práctica pedagógica para luego analizar a partir de las narrativas de los maestros en formación las configuraciones que llevan a construir la identidad profesional docente durante el transcurso de su formación pedagógica

así como aquellos factores que influyen en su formación y evolución a lo largo del tiempo durante su vida en la Escuela Normal Superior.

A través de este estudio, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo el maestro normalista en formación de la Escuela Normal Superior del valle de Tenza de Somondoco- Boyacá construye su identidad profesional docente? Para abordar esta pregunta, nos sumergimos en las historias y reflexiones de los maestros, explorando algunos temas emergentes, los desafíos que enfrentan en el día a día, y algunos aspectos relacionados con su identidad profesional docente. Según lo expuesto por Hirsch (2013):

La profesión y el trabajo son factores de identidad individual y social. Generalmente forman parte importante de la vida de las personas. Además de convertirse en el principal modo de mantenerse económicamente, la profesión aporta prestigio social y realización personal. Realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes. (p.3)

En este sentido, para la comprensión de la identidad profesional docente no solo se limita a la autoimagen del maestro, sino que también se relaciona con aspectos futuros de la vida del individuo que decide ser maestro, además, de los aportes que brinda la interacción con el entorno educativo, las expectativas sociales y culturales, así como los cambios y desafíos en el ámbito educativo que se vivencia.

Por medio de este análisis narrativo, se espera aportar aspectos que contribuyan a una mayor comprensión de la complejidad y dinámica de la identidad profesional docente, así como buscar estrategias que desde prácticas pedagógicas sean más efectivas y centradas en el desarrollo integral del maestro.

Teniendo en cuenta las categorías propuestas, se analiza la información relacionada frente a las narrativas de los maestros en formación, para este proceso se incluyen los participantes de la

muestra seleccionada que se denominaran en los relatos estudiantes del programa formación complementaria (EPFC).

4.2.1 Puntos en común de los relatos y entrevistas narrativas

Durante el análisis de los relatos y las entrevistas narrativas de los maestros en formación es importante destacar algunos elementos comunes que podrían resaltarse dentro del proceso de construcción de identidad profesional docente, lo anterior, como forma de analizar la realidad de los maestros y quizás establecer algunos desafíos frente al desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes.

4.2.1.1 Contexto.

Los estudiantes de la ENS de Somondoco pertenecen a zonas aledañas del municipio y principalmente a zonas rurales, en donde la presencia de las universidades es limitada y solo se brinda la opción de algunas universidades virtuales o a distancia, en este sentido, es común ver que los estudiantes al inicio manifiesten que no encontraron otra opción de formación que se adecuara a sus condiciones, dentro de sus narrativas orales y escritas manifestaban lo relacionado con el contexto que influye en la decisión de continuar con sus procesos formativos en la ENSVT y en el que actualmente viven los maestros en formación relacionados en la tabla 9.

Tabla 9*Aspectos relacionados con el contexto*

Estudiante	Narrativa
EPFC 2	<i>Somos de raíces campesinas</i>
EPFC 8	<i>Soy del municipio de Sutatenza de la vereda Piedralarga. A la escuela normal llegué por una opción cercana para estudiar.</i>
EPFC 14	<i>Mis padres son campesinos y nacieron en Guateque y Sutatenza.</i>
EPFC 6	<i>Mis padres son de Guayatá, ósea de acá cerca y solo estudiaron la primaria.</i>
EPFC 20	<i>Mi familia se dedica al tráfico pesado y quiero ser la única que estudie, aunque siga trabajando en ese negocio familiar. (tráfico pesado)</i>
EPFC 23	<i>Decidí entrar a la docencia por la facilidad que brinda la Normal a la región del Valle de Tenza es asequible, económica y puedo estar cerca de los seres que amo.</i>
EPFC 10	<i>Mi familia ha vivido en la región desde hace mucho tiempo y por el pueblo las únicas opciones de estudio son el SENA o la ENS y pues me decidí por la Normal.</i>
EPFC 13	<i>La ENS es la única de la región que permite formarme como maestra.</i>

Nota. Información relacionada de los maestros desde sus narrativas sin ninguna pregunta que conduzca esto, resulta desde quizás una preocupación por dar a conocer esta información de manera explícita.

4.2.1.2 La familia.

La influencia de la familia es común dentro de los relatos ya que muchos manifiestan que es relevante dentro de su proceso para cumplir las expectativas de vida de sus familiares y quizás brindarle su mejor futuro, además, el sueño de ser los primeros profesionales y ser ejemplo prevalece en las narrativas de los maestros en formación. La pregunta frente a este tema fue: ¿Algún familiar influenció en la decisión de ser maestro? Y algunas narrativas se exponen en la tabla 10.

Tabla 10*Aspectos relacionados con familiares*

Estudiante	Narrativa
EPFC 15	<i>Mi mamá es docente licenciada en educación básica.</i>
EPFC 2	<i>Cuento con una tía docente que actualmente trabaja en Bogotá.</i>
EPFC 21	<i>Tengo una cuñada que se desempeña como docente hace 12 años.</i>
EPFC 20	<i>Estoy aquí porque desde pequeña soñaba con liderar un grupo, con ser maestra y el apoyo sobre esto es incondicional por parte de mis padres.</i>
EPFC 17	<i>Seguí estudiando para cumplir mi sueño y más adelante poder sacar adelante a mi mamá.</i>
EPFC 16	<i>Mi mamá es maestra de primaria.</i>
EPFC 7	<i>No me gustaba mucho, la vi como opción porque mis tías trabajaban y me dejaban el cuidado de sus hijos. La verdad quería seguir la vida militar.</i>
EPFC 13	<i>Me dejaban el cuidado de mis hermanos, muchos le decían que parecía la mamá, con uno de mis hermanos tuve cercanía y aplique algo de pedagogía.</i>
EPFC 15	<i>Mi mayor motivación fueron mis tías, primos y mi mamá a quien le debo la formación como maestra.</i>

Nota. Las anteriores narrativas relacionan algunas ideas sobre el ingreso a la ENS por influencia o no de algún miembro de la familia.

4.2.1.3 Lo socioeconómico.

Es importante resaltar que dentro de los relatos los estudiantes manifiestan que es importante la parte socioeconómica dadas las condiciones del contexto en que viven, ya que si bien asisten a la ENS, para otros se les dificulta porque no tienen las condiciones socioeconómicas para llegar, aquí es relevante resalta la labor de entes gubernamentales como la alcaldía de Somondoco que en conjunto con la ENS brinda la posibilidad de rutas para que los estudiantes asistan regularmente y puedan tomar sus clases, no existiendo otras alternativas más que la presencialidad de los estudiantes en este caso, lo anterior, se puede analizar en la influencia que puede tener a la hora de continuar o no su formación en la escuela normal, ya que si bien es una alternativa en la

región, los maestros en formación pueden haber ingresado al no tener más opciones como se manifiestan en la tabla 11.

Tabla 11

Aspectos socioeconómicos

Estudiante	Narrativa
EPFC 7	<i>No mire otras alternativas económicas para lo que quería estudiar.</i>
EPFC 4	<i>Primero que todo por la economía, aunque últimamente en las prácticas es algo caro en cuestión del dinero.</i>
EPFC 19	<i>Mi sueño era ser policía (por la estabilidad económica) pero se me presentó la oportunidad de seguir acá en la Normal para docente quería experimentar y hasta el momento me ha gustado.</i>
EPFC 1	<i>Aspiro a llegar muy lejos y ganar mucho dinero.</i>
EPFC 15	<i>Es económica y además que ofrece la facilidad del transporte y refrigerio.</i>
EPFC 18	<i>Puedo ir y volver a mi casa sin ninguna complicación.</i>
EPFC 22	<i>El transporte no lo brinda el colegio y pues con esa ayuda es fácil seguir estudiando acá.</i>

Nota. Las anteriores narrativas muestran la realidad de los estudiantes frente a estudiar o no en la ESN relacionando cuestiones económicas o sociales.

Lo anterior, prevalece en las narrativas de los maestros en formación siendo notable los tres aspectos a la hora de ingresar o continuar sus estudios en la ENS, además, es importante tener en cuenta estos aspectos porque hacen parte de la construcción de la identidad y en muchas ocasiones son el eje decisiones de continuar o no en el programa de formación y que además que permiten fortalecer aquellos aspectos relacionados con la dimensión personal, profesional o sociocultural y que se ven reflejados en el análisis más adelante.

4.3 El maestro en su tránsito de estudiante a profesional

En las configuraciones de la identidad profesional docente el maestro en formación transita de ser estudiante en la Escuela Normal Superior hasta su consolidación como profesional, siendo un proceso enriquecedor que implica un continuo desarrollo de habilidades y conocimientos que brindan todas vivencias y situaciones que se generen en el contexto escolar, esto teniendo en cuenta

que en el caso Colombiano las Instituciones Educativas donde se forman los Normalistas también se enfocan a la Educación preescolar, primaria, básica y media técnica.

Es aquí, que los maestros en formación de las ENS durante su etapa formativa, como estudiante se sumergen en un ambiente educativo quizás no universitario por las condiciones del contexto, y que no solo le proporciona las herramientas pedagógicas necesarias para desempeñarse como maestro, sino que también fomenta el cultivo de una vocación comprometida con el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes permitiendo fortalecer habilidades en el contexto durante su práctica y también en las diferentes interacciones que tiene con el mismo, con maestros, estudiantes, administrativos, niños y niñas y padres de familia .

De igual modo, la identidad del maestro en formación puede darse en tránsito cuando ejerce su profesión con la práctica y su proceso de aprendizaje, es así, que subyace una identidad transitoria (ver figura 5) que se va transformando en la medida de sus experiencias y relaciones con el contexto. "Según Fuentealba (2019), se indica que la formación implica cambios en los conocimientos, las emociones y las responsabilidades, y durante la formación inicial, estos aspectos se combinan y confunden para posteriormente diferenciarse (p. 23)." con la amplia visión de la educación y de los procesos educativos en la que están inmersos los estudiantes permite la reflexión pedagógica en función de su aprendizaje, como también de los aportes significativos del contexto y de sus prácticas, y que además la posibilidad de identificarse con el desempeñar su labor y recibir retroalimentación de otros permite reforzar esos elementos identitarios y de reconocimiento como maestros. La figura 5 muestra el proceso de transformación de la identidad del estudiante a profesional basado en la propuesta de Fuentealba (2019).

Figura 5

Proceso de transformación de la identidad



Nota. Tomado de Fuentealba (2019).

4.3.1 Identidad Universitaria

La identidad universitaria para un maestro normalista en formación trasciende más allá de la asistencia a clases y cumplir con sus obligaciones. Es un proceso de descubrimiento personal y profesional, donde se entretajan la adquisición y relación de conocimientos teóricos con la práctica reflexiva, interacción con el otro y la experiencia en el aula. Ser estudiante universitario implica asumir una postura frente al aprendizaje continuo, al crecimiento académico y personal, también implica desarrollar una conciencia crítica sobre el rol del maestro en la sociedad y la responsabilidad ética que lleva a educar a las futuras generaciones. Según Pérez et al. (2020):

Este concepto está determinado por la relación que el estudiante establece con el entorno, especialmente en el momento de su formación en compañía de sus pares y profesores. En tales entornos es donde la identidad individual se nutre de la identidad colectiva, ya que los individuos se relacionan entre sí dentro de un grupo o colectivo social. (p.4)

Con esto se puede afirmar que es un viaje de autodescubrimiento que moldea no solo la carrera profesional, sino también la identidad misma del maestro, fortaleciendo los valores, habilidades y perspectivas que influirán en su proceso y práctica docente y en la manera en que se relacionara con sus estudiantes, docentes, directivos y comunidad educativa en general.

Es de puntualizar que aunque las Escuelas Normales Superiores no son instituciones dentro de la norma catalogadas como de educación superior, si se establecen convenios con Universidades para la continuidad de sus estudiantes como lo indica el decreto 1236 en artículo 2.3.3.7.24.(2020)

Las Escuelas Normales Superiores establecerán convenios con instituciones de educación superior que estarán orientados al desarrollo de estrategias de fortalecimiento de los procesos de formación, la realización de proyectos conjuntos de investigación, el reconocimiento de saberes, prácticas de los normalistas superiores y la posibilidad de continuar con su formación en un programa de licenciatura. (p.6)

Con lo anterior, se asume que el maestro en formación recibe una formación tendiente a continuar su proceso en instituciones de educación superior, con esto es relevante para los estudiantes ya que se asume una identidad universitaria desde el acompañamiento de universidades regionales.

4.3.2 *Identidad en tránsito*

Desde al investigación se aborda este tipo de identidad dadas las condiciones de los maestros en formación, ya que por un lado cuando los estudiante se encuentran en un proceso formativo adquiriendo habilidades y conocimientos frente a su labor, por otro lado, se enfrentan a la realidad de los maestros y su día a día durante sus prácticas que le permiten reconocerse y encontrar puntos que convergen entre ser estudiante y verse reflejado como maestro, en este sentido, se podría hablar de una identidad en tránsito: de estudiante – a maestro, y es esta que se reafirma o genera inquietudes por parte de los estudiantes frente al ser maestro.

Esta identidad en tránsito se refleja en pensamientos y actitudes hacia la profesión, así como en aquellos aspectos personales y profesionales que se relacionan con el deber ser y con el rol que se desempeñará en el futuro.

4.3.3 Identidad profesional docente

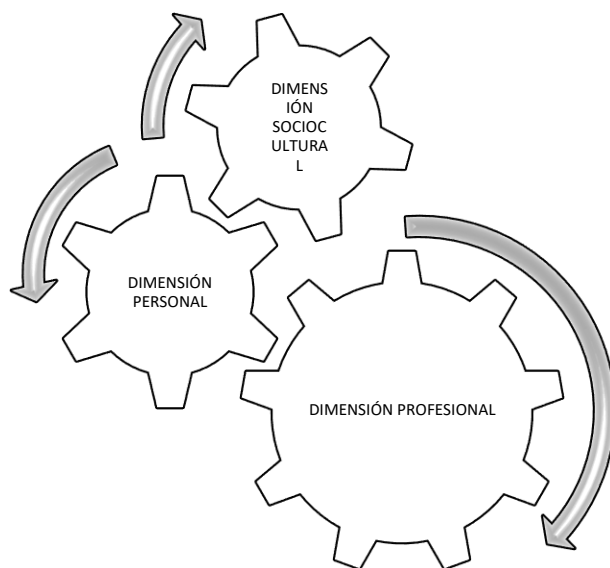
En la medida que desarrolla y vive su proceso de formación, el maestro experimenta una evolución personal y académica, permitiendo que adquiera una comprensión más profunda de la pedagogía, la gestión educativa, aspectos relacionados con el ser maestro, fortalecer sus habilidades y entender la diversidad de su entorno. Este período de transición culmina con la obtención de su título de Normalista Superior, marcando el inicio de su carrera como profesional de la educación o pone un punto de partida para lograr su titulación profesional en diferentes carreras relacionadas con la pedagogía o quizás otras disciplinas.

El estudiante, ahora convertido en maestro, se enfrenta a la responsabilidad de aplicar y fortalecer sus conocimientos de manera efectiva en las aulas de los diferentes contextos, adaptándose a las cambiantes necesidades del entorno educativo y contribuyendo al desarrollo integral de sus futuros estudiantes.

Desde la investigación se pretende abordar con los relatos ese tránsito que tiene el estudiante a ser maestro en la construcción de su identidad profesional docente como lo muestra la figura 6, es así, que múltiples elementos convergen en este análisis desde la historia personal, las experiencias relacionadas con el ser maestro y hasta las prácticas pedagógicas donde se desenvuelven y desarrollar aspectos que sumado a lo personal trasciende a lo profesional y se refleja en el ser maestros. La figura 6 muestra las diferentes dimensiones desde la propuesta Argemí (2014).

Figura 6

Dimensiones relacionadas con el ser maestro



Nota. Tomado de Argemí (2014).

Mediante la construcción de las narrativas de los maestros en formación pueden expresar sus ideas frente a la pregunta: *¿Cómo se visualiza como maestro desde lo que considera es un buen maestro?* Lo anterior se relaciona en la Tabla 12, las narraciones permiten reconocer aspectos relacionados con el ser maestro y con su identidad profesional docente como la autoimagen y su autoconcepto que desde la historia de cada maestro en formación se convierten en elementos clave para el análisis más adelante durante a la identificación con el ser maestro.

Tabla 12

Percepciones del ser maestro desde los relatos de los maestros en formación

Estudiante	Narrativa
EPFC 1	<i>Quiero lograr ser la mejor docente, a la cual sus estudiantes la busquen y se interesen por sus clases.</i>

EPFC 3	<i>Un buen maestro debe ser una persona comprensiva, humanista, preparada, capaz e integra</i>
EPFC 5	<i>Una maestra alegre, pero con exigencia la cual quiere que sus estudiantes aprendan de mí y yo de ellos, y darles amor a los estudiantes y darles la motivación de ser mejor personas.</i>
EPFC 6	<i>Quiero ser una docente que alegre a los niños, que les ayude y les brinde mucho apoyo y conocimientos”</i>
EPFC 10	<i>La importancia de enseñar es que el estudiante adquiera conocimientos y guiarlos con mucho amor</i>
EPFC 12	<i>En un futuro quiero ser una maestra en la cual los niños puedan confiar y se sientan bien durante las clases, quiero que ellos me vean como un apoyo</i>
EPFC 13	<i>Me motiva la satisfacción que se obtiene cuando un niño o niña me dice gracias por explicarme ya aprendí, todo eso me llena de vocación.”</i>
EPFC 14	<i>Es gratificante poder compartir los conocimientos que uno tiene con los demás</i>
EPFC 23	<i>Un buen maestro debe ser tolerante, paciente, amoroso tanto con lo que hace así como los niños pero sobre todo debe ser respetuoso para que los niños aprendan a respetarlo.</i>

Nota. Tomado de las narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión personal y profesional.

Las diferentes percepciones del ser maestro como se evidencia en la tabla 13 frente a las experiencias de los estudiantes llevan a creer que la configuración de su identidad va dándose a media que trasciende su paso por las aulas y que con la práctica se reafirman o se transforman esas creencias iniciales en contraste con las experiencias profesionales, la interacción con sus compañeros y maestros, como también el acercamiento que tienen con los niños en las aulas, en este sentido, se evidencia las dimensiones personales, profesionales y socioculturales planteadas en la figura 6 que se relacionan con la identidad profesional docente..

Las narrativas analizadas en la tabla 13 dejan ver diversas perspectivas relacionadas con el ser maestro, en este sentido, se destaca la importancia de cualidades como la comprensión, humanismo, preparación, capacidad e integridad, señalando la necesidad de ser tanto experto en la materia como figura comprensiva y ética del maestro. Además, se resalta el deseo de crear ambientes educativos positivos, brindando apoyo emocional y conocimientos a los niños y niñas, siendo relevante la conexión emocional, la empatía y la confianza que se presentan como elementos clave para el proceso educativo. Según Rodríguez. (2005) indica que:

Las maestras y maestros se requieren los pueblos de América Latina, no son solo aquellos que pueden demostrar la habilidad para enseñar un fragmento de conocimiento y entrenar a individuos funcionales, sino los que manifiestan una vocación de compromiso con el saber, al punto que hacen posible el diálogo múltiple entre los saberes universales y los saberes locales, entre los distintos saberes del currículo escolar, entre los saberes de las generaciones mayores y los saberes de los niños y jóvenes. (p.3)

Quizás la afirmación de Rodríguez deja ver que los maestros no deben solo preocuparse por cumplir aquellos requisitos y obtener un título, luego, desarrollar su labor y ejercer sus funciones, ya que si hablamos de identidad desde aspectos personales conlleva la gran responsabilidad de procesos conscientes pensando en el desarrollo integral de individuos, y que, además, la relevancia de una profesión para otros conlleva una responsabilidad personal, académica y humanística. Por otro lado, Remolina, Velásquez y Calle (2004) afirman que:

El maestro del nuevo milenio manifiesta actitudes de liderazgo basado en una cultura humanizante o de desarrollo integral de la persona; está llamado a constituirse como un nuevo ser humano, un acompañante y no un protagonista. De acuerdo con el autor citado, el auténtico líder debe tener una nueva filosofía de vida, una concepción prospectiva del mundo y de las relaciones humanas que le permitan vivir con autenticidad, al dar y recibir; de esta manera, coadyuva al desarrollo integral de la sociedad del futuro. (p.11)

Según lo expuesto por los estudiantes en relación a los aspectos con ser maestro en los tiempos actuales y como esa identidad profesional docente va fortaleciéndose desde su paso por la ENS como se puede analizar en la tabla 14, esa cultura humanizante que plantean los autores Remolina, et al. (2004) es la que prevalece en los relatos de los estudiantes ya que pensar en el otro y poseer esas habilidades de empatía son ejes fundamentales según lo mencionan los maestros en formación. Según lo expuesto por Rátiva & Lima. (2020)

Consideramos vital mencionar que los maestros normalistas han sido reconocidos por tener una verdadera vocación para la docencia, entendida como la disposición, agrado e interés por el acto de educar y formar, de generar en el ser humano la sensibilidad, la conciencia y la actitud para acceder al conocimiento, apropiarlo y transformarlo. (p.9)

Lo anterior, reafirma la idea que el maestro normalista desde sus percepciones manifiesta esos intereses más allá de lo profesional y laboral, trasciende a ámbitos personales que hacen ver los maestros normalistas con vocación para la docencia fundamentada en su disposición innata, agrado y profundo interés por el educar y formar a otros. Esta vocación manifiesta su compromiso por cultivar en los estudiantes la sensibilidad como se ve en la tabla 13, la conciencia y la actitud necesarias para adquirir y transformar el conocimiento, lo que refleja su visión hacia el desarrollo integral de las personas y en este caso los niños.

Tabla 13

Definiciones de ser maestro desde las narrativas de los maestros en formación

Estudiante	Narrativa
EPFC 2	<i>Como maestro soy una persona rígida, cariñosa y satisfecha con mi labor.</i>
EPFC 15	<i>Me define como maestra la recursividad, el hecho de brindar conocimiento a través de material didáctico.</i>

EPFC 8	<i>Lo que me define como maestro es mi capacidad para aprender y recibir orientaciones para formarme, dar lo mejor de mi en lo que realice.</i>
EPFC 21	<i>Un buen maestro debe actualizarse e investigar en cualquier tema que no sea de su materia, como tener una buena relación maestro- alumno-entorno familiar.</i>
EPFC 12	<i>Lo que define a un buen maestro es la bondad y paciencia.</i>
EPFC 4	<i>Un buen maestro es aquel que demuestra cariño por los niños y niñas.</i>
EPFC 3	<i>Para ser buen docente se necesita seguridad y ser muy inteligente, tener buenas habilidades comunicativas que le permitan hablar con asertividad.</i>
EPFC 19	<i>Lo que define al buen maestro es la forma de actuar, enseñar lo que se sabe a los demás.</i>
EPFC 11	<i>La capacidad de escuchar a los estudiantes, siendo paciente y tolerante</i>
EPFC 10	<i>Una docente es la que le gusta ayudar a los estudiantes, ponerse en los zapatos de los estudiantes, ser comprensiva y sobre todo escuchar a los estudiantes.</i>
EPFC 13	<i>Los aspectos para ser buen maestro creerían que son tres: iniciativa, la capacidad de comunicarse asertivamente y el amor y cariño por lo que hace.</i>

Nota. Tomado de las narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

El ser maestro desde las narrativas de los estudiantes en formación involucra múltiples aspectos desde lo personal en este caso relacionados con la autoimagen y el autoconcepto , también desde lo profesional como ese sentido de investigar, de proyección de su carrera, con las tareas de ser maestro, siendo son inherentes al ser maestro, pero que en sí mismo son importantes en la construcción de los sentidos identitarios, además, se desarrollan en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje.

4.4 Interpretación de aspectos relacionados con la Dimensión Personal

En el proceso formativo del maestro normalista, la dimensión personal emerge como un componente fundamental en la construcción de su identidad profesional. La exploración y comprensión de su propia personalidad se convierten en pilares esenciales para el desarrollo de habilidades pedagógicas y la capacidad de establecer conexiones significativas con los estudiantes. La autoevaluación y reflexión personal se revelan como herramientas críticas, permitiendo al maestro en formación identificar sus fortalezas y áreas de crecimiento.

El gestionar sus emociones, demostrar empatía y la autenticidad del maestro se posicionan en la interacción con los estudiantes, así como aspectos claves en la creación de un entorno educativo enriquecedor. La dimensión personal, por lo tanto, se entrelaza de manera intrínseca con la formación docente, influyendo en la manera que el maestro normalista como se ve así mismo moldea y como fortalece su identidad y se identifica más con su papel en la educación. Este proceso de autoconocimiento no solo impacta en la calidad de la enseñanza, sino que también contribuye a la formación de profesionales comprometidos y reflexivos.

Con lo anterior y en correlación a la información que se obtuvo relacionadas con las historias de vida de los maestros en formación se pudo identificar algunos elementos afines con la construcción de la identidad profesional docente, en esto es relevante analizar en la nube de palabras que los maestros identifican al niño como eje de trabajo desde su experiencia de vida personal como se puede ver en la tabla 14.

Tabla 14

Aspectos relacionados con los niños

Estudiante	Narrativa
EPFC 1	<i>Desde hace muchos años he sentido amor por enseñar y me gustan mucho los niños”</i>

EPFC 2	<i>Me motivo a ayudar a aquellos niños que cuenten con ese apoyo o proceso desde el hogar.</i>
EPFC 6	<i>Me inspiró a hacer esta carrera al yo hablar con los niños, al cuidarlos y al ver que tenía ese gusto.</i>
EPFC 25	<i>De ser docente me llama la atención la labor que se realiza con los niños y aun mas con los niños del campo.</i>
EPFC 23	<i>Tengo facilidad de congeniar con los niños</i>
EPFC 11	<i>Me entiendo bien con los niños y pues como tengo una hija de 9 años pues en pandemia yo fui la que le enseñé a leer y a escribir</i>
EPFC 13	<i>Primero creo que fue lo que mas me gusto desde secundaria la idea de enseñar y nutrir a los niños con conocimientos.</i>

Nota. Narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión personal.

Con lo anterior, se puede afirmar que la conexión emocional y la comprensión individual de los niños se convierten en elementos cruciales en la dimensión personal del maestro en formación. La capacidad de descubrir las necesidades, emociones y personalidades únicas de cada persona contribuye a la construcción de una relación con su identidad. En la nube de la figura 7 se refleja que esta conexión emocional con los *niños* es amplia y van fortaleciendo el autoconcepto del maestro.

Figura 7

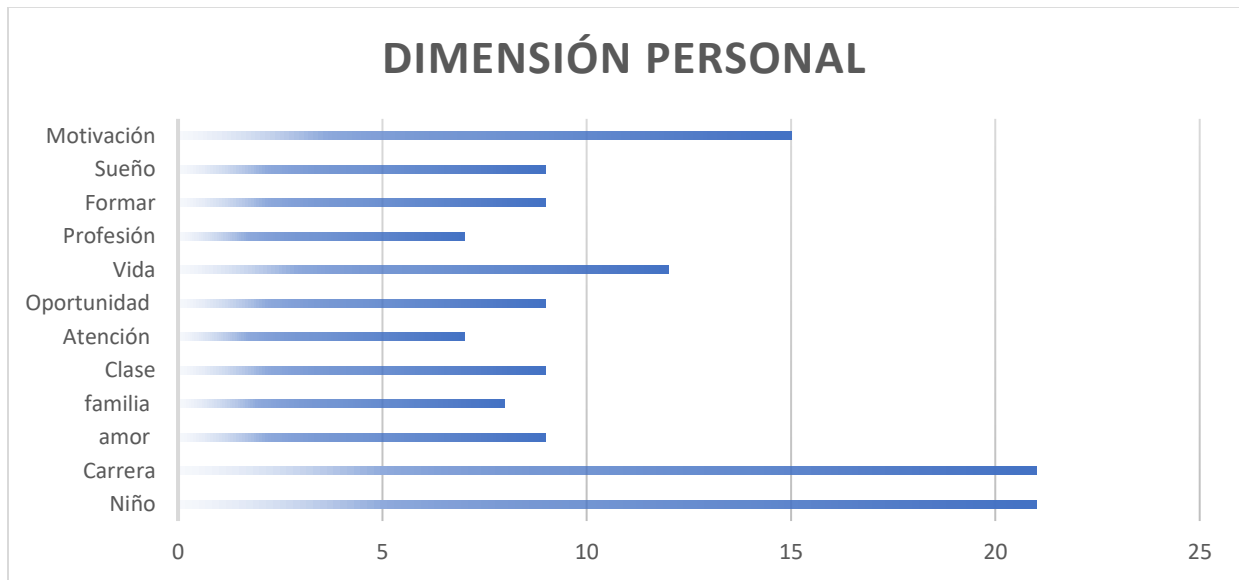
Palabras relacionadas con la dimensión personal



Nota. Elaboración propia desde el análisis de Atlas-ti

Figura 8

Palabras más frecuentes en la dimensión personal



Nota. Elaboración propia

En concordancia con los relatos mencionados con las figuras 7 y 8 con relación a el *amor* por enseñar y la afinidad hacia los niños sugieren una relación con el autoconcepto del maestro en formación, destacando su aptitud y la repercusión positiva que tiene con su rol futuro.

Otro aspecto distinguido es la *motivación* para proyectar su labor, que resalta la importancia de algunos aspectos que el maestro en formación privilegia en su vida, así como la relevancia que otorga a su capacidad para impactar positivamente en la experiencia de aprendizaje de los niños. Este enfoque positivamente fortalece su autoconcepto al identificar su capacidad para influir en el proceso educativo. El aspecto de la motivación se analizará más adelante como una categoría emergente dentro de la investigación.

En relación con la *carrera docente* que los estudiantes decidieron por diferentes circunstancias, la mayoría se encuentran satisfecho por la decisión que tomaron como puede verse en la tabla 15 y de esta forma fortalecen su *autoconcepto* ya que la satisfacción personal frente al cumplimiento de metas personales fortalece la identidad profesional docente en esa dimensión personal.

Tabla 15

Aspectos relacionados con la carrera

Estudiante	Narrativa
EPFC21	<i>Hasta el día de hoy me siento satisfecho de elegir esta carrera.</i>
EPFC 3	<i>Es maravillo saber que hago parte de sus vidas y si estoy satisfecha con la carrera que estoy cursando.</i>
EPFC 6	<i>Siempre tenía el sueño de terminar acá en la normal el PFC, ahora que estoy a punto de terminar la verdad me siento muy feliz de cumplir este sueño que me inspiro a hacer esta carrera.</i>
EPFC 4	<i>Mi aspiración es terminar dicha carrera y ser profesional en jugador de futbol o entrenador de futbol.</i>

EPFC 15	<i>Estoy satisfecha con esta carrera que hasta el momento he aprendido cosas nuevas, es interesante saber cosas de los niños.</i>
EPFC 1	<i>Quiero entrar a la universidad y terminar más la avanzada de mi carrera, entrar a un colegio a trabajar.</i>
EPFC 11	<i>Decidí ser maestra porque tengo la vocación y me entiendo bien con los niños.</i>
EPFC10	<i>Inicié la carrera de docente después de la graduación me pregunté ¿qué hago? En mi casa me puse a mirar unos volantes de varias universidades me contacté con una de ellas y me pareció muy buena con los costos.</i>

Nota. Narrativas de los maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

Por otro lado, un aspecto relevante es ver la proyección de ser maestro como *carrera* profesional y frente a las expectativas que genera continuar o no con su carrera, en algunos relatos la carrera docente en este ciclo de formación no sobresale como la principal profesión.

Algunos de los estudiantes manifiestan que su interés por ser maestro quizás puede reflejar experiencias de vida relacionadas con el cuidado, con su vida como se puede ver en la tabla 16.

Tabla 16

Experiencias de vida relacionadas en los relatos

Estudiante	Narrativa
EPFC 1	<i>En una oportunidad trabajé como niñera de un niño de 2 años y esto me impulsó a querer seguir trabajando y enseñando a niños</i>
EPFC11	<i>Me inspiro a hacer esta carrera al yo hablar con niños, al cuidarlos y al ver que tenía como ese gusto</i>
EPFC 10	<i>Experiencias que he tenido es con niños de la escuela donde estudie mi primaria, el cuidado de mi abuelito, trabajé en horas sociales en un ancianato, lo que me llamo la atención cuidar a los demás</i>
EPFC 12	<i>Durante algunas vacaciones hice un acompañamiento en la elaboración de tareas a una conocida, fui muchas veces a los lugares de trabajo de mi mamá y de mis tías, en donde me visualicé como maestra</i>

EPFC 22	<i>Antes de ingresar a la Normal ayudaba a la enseñanza del saxofón y el clarinete.</i>
EPFC 11	<i>Tengo una hija de 9 años pues en pandemia yo fui la que le enseñe a leer y a escribir y ver los pasos que yo le enseñe a mi pequeña pues me lleno de entusiasmo y alegría para enseñarle a otros niños.</i>
EPFC 13	<i>En el colegio tuve la oportunidad de vivir experiencias con niños de inclusión, que me gustó mucho.</i>

Nota. Narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

Los anteriores relatos apuntan que la experiencia genera un impacto positivo en la autoimagen del maestro en formación. La capacidad para cuidar y enseñar a un niño o a un adulto puede haber reforzado su percepción de las habilidades hacia el cuidado, pero también hacia la enseñanza reforzando aspectos positivos dentro de la imagen que van fortaleciendo con el ser maestro.

Por otro lado, en la figura 7, palabras como *familia, mamá, madre, hijo* dan a conocer que los estudiantes en formación tienen algún tipo de vínculo con la profesión desde antes o que se vuelven algún tipo de motivación para sus vidas como se puede ver en la tabla 17.

Tabla 17

Aspectos relacionados con la con la familia

Estudiante	Narrativa
EPFC 4	<i>Interactuar con niños es algo nuevo que a futuro le puedo enseñar a mis hijos y mi motivación es mi madre y mi pareja.</i>
EPFC 10	<i>En nuestro círculo familiar no hay ningún profesional solo estudiaron hasta primaria, muy pronto ¡¡seré yo!!</i>
EPFC 11	<i>Decidí ser maestra porque tengo la vocación u me entiendo bien con los niños, y pues como tengo una hija de 9 años, en pandemia yo fui la que le enseñé a leer y a escribir.</i>

EPFC 14	<i>Mis papas me ayudaron para la motivación de ingresar a esta carrera, ya que vieron cualidades positivas en mí para esta labor.</i>
EPFC 15	<i>Mi mayor motivación fueron mis tías, primas y mi mamá a quien le debo la formación como maestra.</i>
EPFC 16	<i>Mi mamá es maestra y ella trabaja en escuela nueva.</i>
EPFC 18	<i>La verdad nunca me imagine elegir esta carrera, lo que me impulsó a tomar esta decisión fue el rol que tuve con mis hermanas, que soy como su segunda madre.</i>

Nota. Narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión personal.

En relación a la palabra *oportunidad* que se puede ver en la figura 7 y la figura 8 relacionadas anteriormente, los estudiantes ven el ser maestro como aquella opción de vida que llega en algún momento y se queda, en una primera instancia quizás los estudiantes no veían esta opción, sin embargo, con la experiencia de ingreso y las diferentes situaciones vividas dentro de la ENS ellos han visto en el ser maestro la oportunidad de vida y desarrollarse profesionalmente.

4.5 Interpretación de aspectos relacionados con la dimensión profesional

La dimensión profesional del maestro normalista en formación constituye un aspecto importante en la preparación de individuos que continuaron o no en la ENS con la visión de la noble tarea de la enseñanza. En este contexto, se enfatiza en la adquisición de habilidades pedagógicas, la comprensión de metodologías educativas efectivas y el desarrollo de un compromiso ético que guiará su ejercicio como maestro, este proceso formativo no solo aborda la adquisición de conocimientos, sino que también se centra en la capacidad del maestro para el cambio, para desarrollar su actividad en diferentes contextos, para fomentar el aprendizaje significativo, adaptarse y transformar las diversidades del aula y promover un ambiente educativo inclusivo.

Esta dimensión implica, por tanto, no solo la dedicación a enseñar contenidos académicos, sino también la habilidad para inspirar, promover, motivar y guiar a los niños y niñas en su camino al aprendizaje de diferentes habilidades cognitivas, sociales y personales. Asimismo, se destaca la importancia de cultivar una mentalidad de aprendizaje continuo y reflexión constante, elementos esenciales para el crecimiento y la excelencia en la profesión educativa.

Figura 9

Palabras más frecuente en relación a la dimensión profesional



Nota. Elaboración propia desde el análisis de Atlas-ti

Competencias pedagógicas, disciplinares y de liderazgo: estas se relacionan en la figura 8 con palabras como: *docente, formación, vida, red, escuela y contexto*, como también la palabra *interacción* referida a los espacios con que cuentan los maestros en formación para compartir y expresar sus ideas con los maestros y compañeros, otro aspecto relevante puede relacionarse con las actividades que realizan en la ENS, lo anterior puede verse en la tabla 18.

Tabla 18

Aspectos relacionados con las competencias pedagógicas, disciplinares y de liderazgo.

Estudiante	Narrativa
EPFC 7	<i>En la Normal nos brinda unas competencias pedagógicas que nos permiten liderar actividades para así tener el ejercicio de saber liderar en otros campos o contextos.</i>
EPFC 8	<i>Un aspecto interesante es la opción de poder realizar prácticas pedagógicas en instituciones de pueblos cercanos, implementando estrategias en contextos.</i>
EPFC 15	<i>La ENS nos ofrece muchos espacios de participación y liderazgo</i>
EPFC 13	<i>Nos orientan y brindas herramientas que nos sirve para el manejo de las actividades que implementamos con un fin, un objetivo, siempre basándonos en el aprendizaje y la enseñanza.</i>
EPFC 3	<i>Me siento muy cómodo diseñando clases y material pedagógico para el grado de preescolar puesto que la forma de adaptar las clases para niños de 5 a 6 años es más descomplicada que para niños de grados superiores.</i>
EPFC 4	<i>Me llama la atención preparar las clases de educación física y más en los grados de primero, segundo y tercero ya que dichos grados son más fáciles de manejar y el orden es muy diferente incluso diferente a preescolar, jardín y prejardín.</i>
EPFC 2	<i>En el aspecto de competencias pedagógicas es un espacio que nos brinda la institución para poder hablar en público, perder el temor y sentir confianza en sí mismo y en cuanto a la disciplina contamos con las mallas curriculares.</i>

Nota. Narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

Otros aspectos dentro de la dimensión profesional se analizan en las tablas 19, 20,21 y 22 que son relevante y son necesarios tenerlos en cuenta en el análisis.

Por un lado, en relación a la trayectoria formativa de los maestros en formación como se ve en la tabla 19, como también la percepción acerca de los conocimientos, experiencias y aprendizajes que le brinda la ENS y que además puede evidenciarse en la figura 8, siendo

importante la palabra *formación.*, en este sentido, es importante tener en cuenta que dentro de los relatos los estudiantes manifiestan las oportunidades, los aportes y aquellos aprendizajes que le brinda la ENS en su proceso de convertirse en maestros.

Tabla 19

Aspectos relacionados con la formación

Estudiante	Narrativa
EPFC 3	<i>Me brinda más oportunidades y me acerca a este sueño, tener una estabilidad económica, seguir estudiando y especializarme</i>
EPFC 14	<i>la ENSVT nos brinda aportes en diferentes ámbitos que nos beneficia en nuestra formación como docente algunos de ellos son: estrategias para implementar en el aula de clase durante nuestra práctica.</i>
EPFC 21	<i>considero que las prácticas a los que he ido me fortalecen en este rol de la formación y en mi perfil</i>
EPFC21	<i>La práctica es buena forma de demostrar lo aprendido y aprender cosas nuevas, como manejo de grupo, didácticas, etc. Todas las materias cuentan con un objetivo que es formar y desarrollar un buen docente.</i>
EPFC 5	<i>Por medio de la investigación aprendemos a obtener un proyecto de investigación y saber cómo se realiza.</i>
EPFC 20	<i>El modelo de enseñanza que orienta la institución fortaleciendo el nivel de aprendizaje de cada uno de nosotros.</i>
EPFC 7	<i>Desde mi formación docente en mi institución me ha llevado a contribuir aspectos reflexivos y argumentativos que ayudan a formar en un buen proceso dentro de mis prácticas pedagógicas.</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

Los aportes que brinda la formación en la ENS son importantes pues no solo ofrecen la oportunidad de formarse en la parte pedagógica, al contrario de otras instituciones educativas (universidades) que solo se enfocan en lo disciplinar y pedagógico, la ENS ofrece la oportunidad

de desarrollar aspectos disciplinares y didácticos desde el abordaje de las diferentes áreas como son: Educación Física, Artes, Matemáticas, Lenguaje, Tecnología, Idioma Extranjero entre otras.

En lo relacionado al trabajo docente según las narrativas expuestas en la tabla 20 los textos reflejan la aspiración compartida de obtener un trabajo estable como maestro, basada en experiencias positivas durante las prácticas educativas.

Tabla 20

Aspectos relacionados con el trabajo docente (laboral)

Estudiante	Narrativa
EPFC 10	<i>Aspiro poder conseguir un trabajo estable como docente de primaria, ya que a través de las prácticas he podido observar y ser participe del estar y ayudar a los estudiantes y me parece una experiencia muy bonita.</i>
EPFC 9	<i>Me gusta llegar al aula a las horas indicadas, me gusta planear</i>
EPFC	<i>Es un trabajo estable en el caso de estar nombrado</i>
PFC 21	<i>No me gusta madrugar y a veces que avisen de última hora las actividades que se tengan que realizar</i>
EPFC	<i>La opción de la docencia me permite tener un trabajo estable, una ayuda económica y la opción de formarme día a día con los estudiantes.</i>
EPFC 14	<i>Me entusiasma poder encontrar trabajo como maestra para brindar el conocimiento que recibí en mi escuela y continuar con mi formación profesional</i>
EPFC	<i>Ser docente es algo bonito donde encontramos un trabajo estable para el fortalecimiento económico de nuestras familias.</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

La puntualidad y la planificación son aspectos valorados, aunque se señala la incomodidad ante avisos de actividades de última hora. La estabilidad laboral, especialmente cuando se tiene un nombramiento, se destaca como un elemento crucial, al tiempo que se enfatiza la docencia como

una vía para obtener estabilidad económica y continuar el crecimiento profesional junto a los estudiantes.

A pesar de los desafíos, ser docente se percibe como una labor valiosa y enriquecedora, no solo por ofrecer estabilidad económica, sino también por la oportunidad de contribuir al fortalecimiento de las familias a través de la educación.

En la mayoría de relatos los estudiantes relacionan la labor del maestro en relación a las competencias disciplinares y pedagógicas, la trayectoria formativa y las tareas de ser maestro.

Desde la narrativa de los estudiantes también va prevaleciendo el área de desempeño como se puede ver en la tabla 21, que aunque diversa algunos manifiestan su vocación o enfoque hacia la diferentes áreas como: Bellas Artes, Educación Física , Tecnología, Lenguas Extranjeras, entre otras, es de resaltar que la gran parte de los estudiantes desarrollan sus prácticas con niños y en este sentido, puede ser relevante que sus expectativas laborales siempre se enfoquen o tengan en cuenta el trabajo con niños y niñas.

Tabla 21

Aspectos relacionados con el área-materia de desempeño.

Estudiante	Narrativa
EPFC 16	<i>Quiero ser maestra de bellas artes</i>
EPFC 9	<i>Quiero especializarme en educación física o psicología.</i>
EPFC 3	<i>Quiero ser una licenciada en lenguas extranjeras con énfasis en inglés.</i>
EPFC 11	<i>Quiero terminar la carrera de pedagogía infantil para así enseñarle a mis estudiantes.</i>
EPFC 20	<i>Me gustaría seguir el enfoque de pedagogía infantil</i>
EPFC 21	<i>Quiero ser maestro licenciado en tecnología.</i>
EPFC 23	<i>Quiero ser docente enfocada en las artes y las danzas</i>
EPFC 22	<i>Me gustaría ser un maestro de música</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

Teniendo en cuenta las expectativas frente a las diferentes áreas que mencionan las narrativas de los maestros, en el diálogo con los maestros en formación manifiestan el interés desde la formación pedagógica que reciben y algunos aspectos con la identificación de maestros que han sido parte de su proceso como : el carisma, el don de servicio, la empatía, la manera de trabajar con ellos, entre otras, que aunque no se escriben en las narraciones explícitamente son maneras desde la dimensión personal que fortalecen su autoconcepto.

El *aprendizaje* que puede obtener frente al rol, en el tránsito de ser profesional, el maestro experimenta dos roles dentro de su desempeño, por un lado, es estudiante que desconoce los retos a que se va enfrentar, y por otro lado, el de maestro titular cuando se va a la práctica y se ejerce la labor con las funciones y deberes que esto conlleva, como se puede ver al inicio del capítulo. El aprendizaje de aspectos relacionados con el ser maestro se da en las interacciones, es común encontrar las percepciones de la tabla 22 en el diálogo con los estudiantes ya que prevalece el aprendizaje cuando se habla con otros o cuando se tiene el acercamiento a los niños y niñas, en algunas ocasiones manifiestan que aprenden mucho de los niños ya que brinda la oportunidad de conocerlos y poder establecer estrategias pedagógicas acordes a los contextos y que además, los niños tienen muchas preguntas que los cuestionan en su día a día.

Tabla 22

Aspectos relacionados con las interacciones con niños, compañeros, maestros y contexto

Estudiante	Narrativa
EPFC	<i>Es bueno ya que podemos conocer lugares donde interactuamos con otros compañeros como la red telaraña, las capacitaciones de la UPTC.</i>
EPFC	<i>Me gustaría trabajar con niños de sedes urbanas y rurales.</i>
EPFC	<i>Me gusta hablar con los niños sobre la vida y problemas y de alguna manera poder ayudar.</i>

EPFC	<i>Entre maestros en formación la relación no siempre es cordial, no se sabe mantener o diferenciar lo académico de lo personal.</i>
EPFC	<i>Las prácticas o convenios con otras instituciones ayudan a la alimentación y constructivismo emocional del ser docente.</i>
EPFC	<i>Con los docentes es muy bueno porque allí nos comparten diferentes cosas para aprender.</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la dimensión profesional.

4.6 Interpretación de aspectos relacionados con la práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural

El análisis de la práctica desde la dimensión sociocultural permitió reconocer algunas de las interacciones que los maestros en formación tienen durante el desarrollo de sus experiencias como maestro, en este sentido, los estudiantes manifiestan diferentes situaciones que fortalecen su identidad profesional docente.

Teniendo en cuenta este análisis la figura 9 muestra que en el centro de la nube está la palabra estudiante que se relaciona con algunas vivencias de los maestros en formación ya que como se había mencionado anteriormente, el tránsito de estudiante a maestro se da cuando se desarrollan diferentes acciones relacionadas con lo personal y profesional del futuro maestro, en este caso cuando desempeñar acciones propias de la tareas de ser maestro durante la práctica pedagógica, como: enseñar, preparar clase, y trabajar con estudiantes.

Figura 10

Palabras más frecuentes relacionadas con la práctica pedagógica



Nota. Elaboración propia desde los resultados del análisis de Atlas-ti

En relación a la figura 10 sobresalen palabras como estudiante, docente, preparación, formar, salón, grupo, entre otras, estas palabras reflejan ideas de los maestros en formación relacionadas con sus prácticas pedagógicas que identifican la labor del maestro dentro de una institución educativa, en las tablas 23, 24, 25, 26 y 27 se hará un análisis desde la dimensión sociocultural.

La construcción de la identidad profesional docente es un proceso complejo y multifacético que se ve influido por una serie de factores, entre ellos, las interacciones que tienen lugar dentro y fuera del entorno educativo y principalmente dentro de la práctica pedagógica ya que los maestros en formación están en constante interacción con los maestros de la institución educativa. Cuando salen a sus prácticas empiezan a interactuar con maestros de los diferentes colegios y continúan

interactuando con estudiantes y padres de familia en el desarrollo de su práctica permitiendo reconocerse y reconocer aspectos de ser maestro como lo muestra la tabla 23.

Tabla 23

Percepciones de los maestros en formación frente a su práctica pedagógica

Estudiante	Narrativa
EPFC 3	<i>Me siento satisfecha con mi trabajo por todo lo que interactué con los estudiantes, puedo aplicar y comprobar lo que he aprendido durante mis clases.</i>
EPFC 5	<i>Genero confianza a los estudiantes y por medio de preguntas y juegos los estudiantes obtienen conocimientos.</i>
EPFC 6	<i>Los estudiantes dicen que les gusta las clases que realizó, les gusta que los acompañe y la explicación ellos son muy contentos.</i>
EPFC 10	<i>Me siento feliz durante mis prácticas, el interactuar con los estudiantes y estar ahí para escucharlos cuando estoy en la práctica, los estudiantes tienen un apego a mí y me siento dichosa.</i>
EPFC 15	<i>Algunos estudiantes manifiestan estar felices y a gusto con las actividades y dinámicas.</i>
EPFC 16	<i>En algunas ocasiones los estudiantes demuestran interés en mis clases ya que intento hacer talleres lo más bonito posible y ellos son entusiastas para seguir atentos en clase.</i>
EPFC 20	<i>Los Estudiantes dicen que le gusta el material didáctico que les gusta mucho la manera en que les enseño.</i>
EPFC 21	<i>Los estudiantes me dicen que la forma en que les explico es mucho mejor y muy divertida, me piden que vuelva a dar clases más seguido.</i>
EPFC 7	<i>Los estudiantes me dicen que aman cuando yo voy porque dicen que les tengo paciencia y que les gusta que vaya por que juego con ellos.</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la práctica pedagógica.

También es relevante tener en cuenta el contexto donde los maestros en formación realizan sus prácticas en algunos casos con niños de zonas rurales, en otros de zonas urbanas, sin embargo, lo más importante es que su labor se desarrolla generalmente en las regiones tal como es el enfoque de la ENS.

Como se ve en las tablas 23 y 24 las interacciones son fundamentales en la construcción de la identidad profesional docente ya que permiten reconocer y reconocerse en el ámbito educativo, además, relaciona los aprendizajes de los estudiantes en el contexto educativo y las múltiples acciones que realiza el maestro que va más allá de dar clase o impartir una disciplina, trascendiendo de lo personal a lo profesional y con esto permitiendo que el maestro en formación fortalezca sus aprendizajes.

Teniendo en cuenta la siguiente tabla la número 24, las interacciones juegan un papel fundamental en la construcción de la identidad profesional docente, ya que pueden influir en la forma en que los docentes se ven a sí mismos, cómo perciben su papel en la educación y cómo interactúan con los estudiantes, los colegas y los padres, lo anterior reafirmando el sentido de ser maestro como también de fortalecer aquellos aspectos que se consideran en lo personal y profesional expuestos anteriormente.

Tabla 24

Reflexiones frente a las interacciones antes, durante y después de la práctica de los maestros en formación

Estudiante	Narrativa
EPFC 22	<i>Enseñar me llena de alegría y más cuando se ve reflejada en los niños.</i>
EPFC 3	<i>Lo más hermoso que escucho en mis prácticas es: “profe, tu eres la mejor” “profe te quiero” pero aparte de todo esto dicen los niños que mis clases les encanta.</i>

EPFC	En la práctica es muy bonito conocer niños de diferentes contextos y muy chévere compartir tanto con la docente y estudiantes
EPFC 10	<i>Me siento feliz durante mi práctica interactuar con estudiantes y estar ahí para escucharlos y cuando estoy en mi práctica los estudiantes tienen un apego y me siento dichosa.</i>
EPFC 23	<i>Me siento como pez en el agua, libre, cuando en un salón de clase siento que no necesito, ni quiero nada mas en mi parte profesional, es como si complementará perfectamente mi persona.</i>
EPFC 17	<i>En ocasiones emocionada, aunque también con miedo de enfrentarme a un grupo nuevo y que talvez no sea buena profesora.</i>
EPFC 14	<i>Días anteriores a mi práctica me dan muchos nervios, pero en el transcurso de la semana me agrada estar en la institución realizando la práctica dependiendo la actitud del niño y del docente.</i>
EPFC 13	<i>Inicialmente la actitud que manifieste la docente que revisa mi práctica en las instituciones influye en como pueda sentirme.</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la práctica pedagógica.

Por otro lado, en la figura 10 se puede ver al final la convergencia en los procesos reflexivos que juegan un papel importante en la construcción de identidad, si bien es cierto la práctica en sí sola brinda elementos que le permiten al maestro en formación identificarse, hay otros que durante el diálogo reflexivo se identifican en los relatos de los maestros en formación. Según Vanegas, C y Fuentealba, A. (2019) indica que:

La identidad profesional docente implica tensiones entre el ámbito personal y el profesional, las cuales se dan cuando se presentan situaciones interpelantes, e incluso, cuando el sujeto se ve sometido a la elección entre posibles alternativas. Olsen (2008) propone que esto se da en el marco de acontecimientos y de las relaciones entre personas, por lo cual, todo lo anterior se puede situar en el contexto de las prácticas pedagógicas ya que es allí donde el sujeto pone en juego el conjunto de creencias personales y teóricas en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje. (p.7)

Las tensiones dadas entre lo personal y profesional se dan en la reflexión del maestro en formación en este caso convirtiéndose en esas situaciones interpelantes referidas a esas situaciones que se presentan en el día a día del maestro en formación en este caso, que lo llevan a la reflexión pedagógica y a cuestionar sus creencias o concepciones sobre la enseñanza o sobre el ser maestro para transformarlas o adaptarlas dependiendo la situación como lo muestra la figura 10.

Figura 11

Relación de la identidad profesional docente con la práctica y los procesos reflexivos



Tomado de: Vanegas, C y Fuentealba, A.(2019)

En este sentido, como lo muestra la figura 10 los procesos reflexivos se dan en relación a esas dinámicas que el maestro tiene frente a la relación e interacción con el contexto y aquellos elementos que le ayudan a comprender las situaciones que viven en el día a día. Según Vanegas, C y Fuentealba, A. (2019)

El vínculo entre la identidad profesional y personal de un profesor está estrechamente relacionado con su práctica (Beauchamp & Thomas, 2010), ya que la identidad es la experiencia negociada del sujeto, implica la identificación de la pertenencia a una

comunidad, considera la trayectoria de aprendizaje del individuo y supone la participación en contextos locales y globales. (p.23)

La práctica pedagógica desde los procesos de reflexión permite analizar e identificar factores relacionados con las interacciones y con tres de los actores relacionados con el proceso, estos son: el maestro en formación, el maestro acompañante de la práctica y en este caso el maestro titular del contexto en donde se desarrolla la práctica. También Vanegas, C y Fuentealba, A.(2019) indican que

La identidad profesional docente es la representación que el profesor en ejercicio o en formación desarrolla de sí mismo como profesor, se centra en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que se asigna como propios y que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social. (p.10)

La reflexión sobre la práctica permite reconocer aspectos de las identidades que en el tránsito se van desarrollando, por eso se hace necesario caracterizar los procesos que se dan en la práctica siendo relevante las interacciones y algunos elementos que se dan directamente con las tareas de ser maestro.

En la tabla 25 se identifican las interacciones con un mismo que permiten reflexionar y darse cuenta de aspectos relevantes como: actitudes hacia la enseñanza, y el aprendizaje, el impacto positivo en la comunidad, o en ocasiones la correspondencia frente a su desempeño, por otro lado, aquellos aspectos relacionados en el marco teórico relacionados con la dimensión sociocultural relacionado con las interacciones.

Tabla 25*Interacciones relacionadas con la autoreflexión (con uno mismo)*

Estudiante	Narrativa
EPFC 23	<i>Me emociona saber que voy a dejar un legado en una comunidad, la satisfacción que alguien me diga “gracias profe” usted me enseñó esto se lo debo a usted.</i>
EPFC 20	<i>Mi motivación es alta al saber lo lindo que es estar en un aula enseñando, compartiendo y escuchando a los niños.</i>
EPFC 19	<i>Después de mi practica cambia mi sentido de pensar como decir “SI quiero ser maestra” pues es algo muy bonito y que además los niños son muy juiciosos.</i>
EPFC 18	<i>Pienso que después de mi práctica ser maestra implica muchos aspectos al igual que una madre debe ser médico, psicóloga, un héroe, etc. Para los mas pequeños uno no siempre se va encaminando con la teoría porque lo que estudias puede ser diferente con las experiencias que hay que saber llevar de la mejor manera.</i>
EPFC 13	<i>Con la reflexión después de mi práctica mi actitud frente a las adversidades y frente a enfrentar los problemas de aprendizajes con nuevas estrategias.</i>
EPFC 10	<i>Como docente en formación me llevo muchas enseñanzas en cada práctica, llevar actividades apropiadas para los estudiantes, ser responsable en cada cosa, si tengo problemas en casa dejarlos afuera y en el aula ser una docente dichosa con los estudiantes.</i>
EPFC 7	<i>Después de mi práctica me hace pensar que debo llevarle cosas nuevas que les llene de entusiasmo y puedan aprender.</i>
EPFC 2	<i>Luego de min práctica pienso en cambiar, en ser mejor, en perfeccionar algunas falencias que presentemos y ser mejores para poder dar a conocer en mi próxima práctica.</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la práctica pedagógica.

Por otro lado, otro aspecto relacionado con las interacciones es la relación que se da con los más expertos en este caso maestros titulares (titulares) maestros acompañantes de la ENS, lo anterior puede verse en las narraciones expuesta en la tabla 26, en este sentido, los maestros en formación manifiestan por medio de sus narraciones o diálogos múltiples relaciones y percepciones que tienen con maestros que lideran los grupos donde realizan las prácticas o con aquellos maestros que reciben clases en su día a día.

Tabla 26

Interacciones relacionadas con la retroalimentación de otros maestros. (con los más expertos)

Estudiante	Narrativa
EPFC 17	<i>Los maestros que acompaño dicen que tengo buen liderazgo y un buen manejo de grupo</i>
EPFC 15	<i>La maestra titular dice que por el camino y con práctica como docente cambiare mi perspectiva y me terminare de formar como maestra.</i>
EPFC 14	<i>En la mayoría de las prácticas he estado con docentes orientadoras muy empáticas, el desempeño ha sido satisfactorias para ambas partes, para ellas en cuanto a las observaciones positivas que dan y nosotras como maestros en formación aprendemos de los niños y docentes.</i>
EPFC 7	<i>Mis maestras orientadoras me han dado expectativas de los que debo mejorar, como la manera de mantener un grupo con mi tono de voz, también les encanta que vaya a práctica porque mis proyectos de aula o temáticas hacen que los niños salgan de la cotidianidad del día a día.</i>
EPFC 8	<i>En las escuelas donde he estado los maestros me han dicho que debo manejar mejor la disciplina en el salón de clase y los conflictos que se presentan.</i>
EPFC 11	<i>Desafortunadamente los maestros no dicen nada al respecto de mi, ni bueno, ni malo.</i>

EPFC 6

Las maestras resaltan que soy una maestra aplicada y que tengo un buen dominio de grupo. Me felicitan por la realización y acompañamiento a las clases, que soy responsable.

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la práctica pedagógica.

Además de lo anterior, el recibir la retroalimentación de los más expertos permite en el estudiante:

- Orientación y guía: pueden proporcionar orientación y consejos basados en la experiencia y conocimientos adquiridos, ayudando a los docentes en formación a comprender mejor el sentido de ser maestros, como también a afrontar los desafíos y las expectativas en el ámbito educativo.
- Modelado de roles: desde la observación y el aprendizaje de los expertos en este caso sus maestros acompañantes o maestros titulares que acompañan las prácticas puede ayudar a los futuros maestros en formación a interiorizar las habilidades, actitudes y prácticas efectivas necesarias para sentirse satisfecho o un posible éxito en su profesión.
- Validación y confirmación: Las percepciones positivas pueden validar y confirmar las decisiones que los docentes en formación de continuar o no su carrera docente, y como están enfocando su camino hacia la construcción de su identidad profesional, lo que les brinda confianza en su desarrollo profesional.
- Reflexión crítica: Las opiniones y comentarios pueden estimular la reflexión crítica y la autorreflexión de los maestros en formación, ayudándoles a cuestionar y mejorar continuamente su práctica en sentido positivo, como también a facilitar su comprensión de lo que implica ser un profesional docente.

Tabla 27*Reflexiones relacionadas con el saber pedagógico*

Estudiante	Narrativa
EPFC 2	<i>Decidí entrar a la ENSVT porque es una gran oportunidad para superarme y aprender diversas cosas y transmitirlos a los estudiantes.</i>
EPFC 5	<i>La Escuela normal nos permite tener conocimientos en nuestra vida como docentes en formación y obtener experiencia y saberes para implementarlos nuestro título universitario y así tener suficiente conocimiento para implementarlos para trabajar con los estudiantes.</i>
EPFC 20	<i>El modelo de enseñanza que orienta la institución fortalece el nivel de aprendizaje de cada uno de nosotros.</i>
EPFC 21	<i>La práctica es una buena forma de demostrar lo aprendido y aprender cosas nuevas, como manejo de grupo, didácticas, etc.</i>
EPFC 12	<i>Esta institución me brinda la opción de superarme académicamente brindándome espacios de interacción con la comunidad y con la oportunidad de aprender durante las prácticas pedagógicas.</i>
EPFC 19	<i>Para nuestra formación como docente he tomado mucho aprendizaje y enseñanzas de métodos y herramientas para el trabajo con estudiantes.</i>
EPFC 7	<i>Desde mi formación docente en la institución me ha llevado a contribuir aspectos reflexivos y argumentativos que me ayudan a formar y tener un buen proceso dentro de mis prácticas pedagógicas.</i>
EPFC 14	<i>La ENSVT nos brinda aportes en diferentes ámbitos que nos beneficia en nuestra formación como docentes.</i>

Nota. Información tomada de las narrativas de maestros en formación en relación a la práctica pedagógica

En relación a las narraciones de los maestros en formación que se expresan en la tabla 27 en relación con las interacciones con el saber pedagógico, manifiestan lo importante que son las herramientas que brinda la formación de la ENSVT y como pueden aprovecharla dentro de sus prácticas pedagógicas en los diferentes contextos educativos, en este sentido, el saber pedagógico

se hace relevante en la interacción y se fortalece ya que desde la propia reflexión se vinculan elementos que se considera importantes en la formación del maestros

4.7 La motivación como categoría emergente

En el ámbito personal y profesional, la motivación sirve como guía indispensable para comprender las fuerzas que impulsan nuestras acciones y decisiones. En el ámbito personal, las teorías acerca de la motivación ofrecen un marco conceptual para establecer nuestras metas, aspiraciones y el impulso intrínseco que nos lleva a alcanzar nuestra autorrealización. Desde el ámbito laboral, las teorías juegan un papel crucial en las decisiones de vida para el desarrollo profesional y a futuro la satisfacción laboral.

Al comprender cómo diversos factores como las necesidades básicas, la autonomía y las recompensas afectan nuestra motivación, podemos enfocar nuestra capacidad para establecer metas alcanzables, gestionar eficazmente nuestro tiempo y promover las acciones hacia condiciones de vida deseables. En última instancia, la motivación actúa como un puente que conecta nuestras aspiraciones personales con nuestros logros profesionales, proporcionando una valiosa brújula para navegar el complejo terreno de alcanzar nuestras metas y sueños personales.

4.7.1 Teoría de la motivación humana desde el análisis de la construcción de la identidad profesional docente

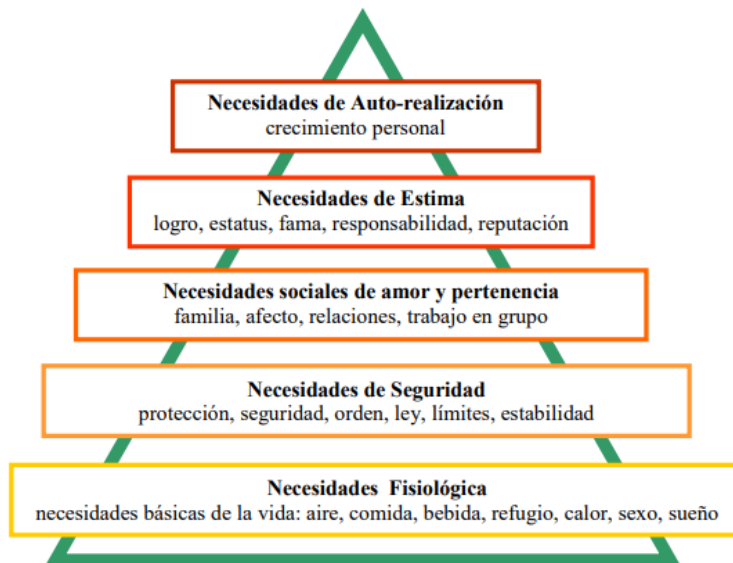
La motivación es un factor importante dentro del proceso de construcción de la identidad, es de anotar, que la mayoría de estudiantes indican que más allá de elegir ser maestro cada uno tiene en común algunos aspectos motivacionales ya sean personales o profesionales que lo llevan a continuar o fortalecer su labor docente. En 1943, Maslow propone su “Teoría de la Motivación Humana” Según Quintero (sf): indica que:

La “Teoría de la Motivación Humana”, propone una jerarquía de necesidades y factores que motivan a las personas; esta jerarquía se modela identificando cinco categorías de necesidades y se construye considerando un orden jerárquico ascendente de acuerdo a su importancia para la supervivencia y la capacidad de motivación. (p.2).

En esta propuesta, las necesidades básicas, como las fisiológicas y de seguridad, ocupan los niveles inferiores, mientras que las necesidades un poco más complejas, como las de afiliación, reconocimiento y autorrealización, se sitúan en niveles superiores como se puede observar en la figura 12. La teoría de Maslow sugiere que a medida que las personas satisfacen las necesidades en un nivel, estas se motivan para buscar alcanzar la satisfacción de las necesidades en niveles más altos. Con este enfoque escalonado proporciona un marco conceptual para comprender los impulsos motivacionales humanos y cómo evolucionan a medida que las necesidades fundamentales son abordadas, se cumplen o son satisfechas por las personas.

Figura 12

Pirámide de la jerarquía de las necesidades propuesta por Maslow



Nota: Tomado de Quintero (sf) de su texto: la teoría de Maslow

En este caso con la teoría de Maslow se puede analizar cómo las necesidades básicas, como la seguridad laboral y el reconocimiento, influyen en la motivación del maestro normalista en formación. Por ejemplo, comprender cómo las condiciones laborales y la valoración de su labor pueden afectar directamente su identidad y satisfacción en el trabajo futuro.

Maslow identificó tres categorías más adicionales a las que están relacionadas en la figura 12 como lo expone según Quintero (sf)

Necesidades estéticas: no son universales, pero al menos ciertos grupos de personas en todas las culturas parecen estar motivadas por la necesidad de belleza exterior y de experiencias estéticas gratificantes.

Necesidades cognitivas: están asociadas al deseo de conocer que tiene la gran mayoría de las personas; cosas como resolver misterios, ser curioso e investigar actividades diversas fueron llamadas por Maslow como necesidades cognitivas.

Necesidades de autotranscendencia: tienen como objetivo promover una causa más allá de sí mismo y experimentar una comunión fuera de los límites del yo; esto puede implicar el servicio hacia otras personas o grupos, la devoción a un ideal o a una causa, la fe religiosa, la búsqueda de la ciencia y la unión con lo divino. (p.4)

Desde la perspectiva de análisis de la identidad del maestro en formación podría configurarse a través del encuentro de otras de las necesidades estéticas, cognitivas y de autotranscendencia según Maslow, el maestro en formación podría utilizar la creatividad para hacer que el aprendizaje sea más atractivo, generar entornos más agradables y que propicien mejores condiciones para el aprendizaje.

Además de lo anterior, su deseo innato de conocimiento y frente al desarrollo profesional lo impulsaría a mejorar y fortalecer constantemente sus habilidades pedagógicas, a fomentar ambientes de aprendizaje que promueva la indagación, lo que llevaría al fortalecimiento de su dimensión profesional.

La autotrascendencia podría verse reflejada en la dedicación del maestro a causas más allá de sí mismo, en este sentido la educación al servicio de los demás promueve el pensar en el otro más allá de las circunstancias del momento de vida, ya sea a través del compromiso con principios éticos, la promoción de valores entre los estudiantes o la conexión de la enseñanza con un propósito más amplio, creando así una identidad docente integral y significativa.

Finalmente, para entender la motivación según Mungarro (2007) “puede también ser considerada como un impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan frente a determinadas situaciones. En sí, la motivación nos dirige para satisfacer la necesidad.” (p.42) Esta afirmación sugiere que la motivación puede llevarse a un impulso interno que nos guía a tomar decisiones y emprender acciones específicas cuando se enfrenta a diversas situaciones y que no solo impulsa la acción, sino que orienta a la consecución de satisfacer las necesidades y llegar a cumplir nuestros objetivos de vida.

4.7.2 Análisis de los intereses de los estudiantes con relación a la teoría de Maslow

Teniendo en cuenta la teoría de Maslow y la posibilidad que da frente a los intereses de los estudiantes frente a su futuro y metas personales como se ve en la tabla 28, son muy variadas de acuerdo con las intenciones de cada estudiante, mientras que algunos tienen la intención de ingresar a una carrera, otros piensan en desempeñar una labor y ganar dinero quizás buscando una estabilidad económica.

Tabla 28

Intereses relacionados con los maestros en formación del programa de formación complementaria

Estudiante	Narrativa
EPFC 19	<i>Quiero salir de Garagoa para tener un buen estudio y trabajo y ya poder lograr tener mis cosas independientes desde ahora que estoy joven, para en un futuro poder tener una familia”</i>
EPFC 20	<i>Estoy aquí porque desde pequeña soñaba con liderar grupos, con ser maestra y el apoyo de este era incondicional por parte de mis padres</i>
EPFC 3	<i>Antes cuando tenía 13 años, quería ser bailarina profesional, así que aprendí a bailar muchísimo y ahora me destaco en eso, ahora quiero ser licenciada pero aun así amo bailar.”</i>
EPFC 5	<i>Mi motivación es obtener más que la licenciatura, lograr más y aprender más de ser maestro</i>
EPFC 14	<i>Me gustaría obtener un título profesional con el cual pueda conocer y aprender de otros lugares de igual manera generar buenos ingresos</i>
EPFC 7	<i>Aspiro a educar a una nueva generación y con eso ser una psicóloga con el empleo el cual permita ganar dinero, disfrutar y viajar por el mundo.</i>
EPFC 4	<i>Terminar esta carrera y ser jugador o entrenador de futbol.</i>

Nota. Información tomada de las entrevistas narrativas de los maestros en formación

Los intereses de los estudiantes que actualmente cursan el ciclo de profesional de la escuela Normal (EPFC) van enfocados a lograr metas a corto y mediano plazo determinadas por el contexto en que se desarrollan, además, cada uno de los intereses ha cambiado de acuerdo a lo que esperaban antes de iniciar su carrera como maestro ya que dentro del diálogo mismo los estudiantes manifestaron una situación a la cual se vieron enfrentados aunque algunos proyectos de vida se relacionaban con otras profesiones diferentes a ser maestro, a la pregunta: ¿Qué quería estudiar o hacer antes de ingresar a la ENSVT?

Tabla 29*Reflexión sobre los aspectos motivacionales de los estudiantes*

Estudiante	Narrativa
EPFC 1	<i>Quiero estudiar idiomas</i>
EPFC 2	<i>No me gusta la opción de ser maestra, quería seguir la carrera militar pero mis padres no me dejaron.</i>
EPFC 3	<i>Quería estudiar enfermería.</i>
EPFC 4	<i>Soy estilista y entre a estudiar para saber cómo formar a mi hijo.</i>
EPFC 5	<i>Mi familia se dedica a manejar tractomulas, me hubiese gustado seguir con la tradición familiar, pero tengo un hijo y quiero guiarlo y cuidarlo adecuadamente por eso ingrese a la ENS...” igual sigo con el negocio familiar”.</i>
EPFC 6	<i>Me gusta la gastronomía, pero no tenía opción de continuar o estudiar eso, por eso ingrese a la ENSVT.</i>
EPFC 7	<i>Quiero ser un jugador de futbol.</i>
EPFC 8	<i>Me gusta la música, pero la opción más cercana es ser maestro, no digo que no me guste, pero si tuviera que escoger entraría a una escuela de música.</i>
EPFC 9	<i>Seguí por qué no me quería estar en casa sin hacer nada.</i>
EPFC 10	<i>Quería estudiar ingeniería ambiental, pero esa carrera es muy cara y no está dentro de mis posibilidades, quizás después pueda hacerlo.</i>

Nota. Información tomada de las entrevistas narrativas de los maestros en formación

Si bien con lo anterior relacionado en la tabla 29 se puede contrastar con las opiniones de algunos maestros en formación, puede indicar que de estos 10 estudiantes no tenían en mente ser maestro, sin embargo, muchos de los pensamientos y o sentimientos hacia el ser maestro han cambiado con la vivencia de las diferentes experiencias, algunos reflejados en los relatos donde se evidencia en los escritos este cambio frente a lo que quería ser como proyecto de vida quizás y otra lo que está pasando con el transcurso de su formación. Los intereses personales y profesionales que

se reflejan en la figura 13 surgen del diálogo con los maestros en formación durante las entrevistas narrativas.

Figura 13

Motivaciones personales y profesionales de los estudiantes



Nota. Tomado de elaboración propia

Los maestros durante el diálogo con ellos manifiestan sus principales motivaciones en relación a lo que esperan del futuro, en este caso prima el interés económico, seguido por el desarrollo profesional, y luego la estabilidad laboral y finalmente otros intereses que motivan a los maestros en formación. Con lo anterior, no quiere decir que los maestros no tengan la opción de continuar a futuro su formación como maestro, lo contrario es que dentro de sus planes a corto o largo plazo la docencia esta como el principal motivo para continuar.

Haciendo un análisis desde Maslow frente al dialogo informa que se tuvo con los maestros en formación en relación a los planes futuros a mediano plazo.

La pregunta relacionada fue: ¿Qué plan tienes después de salir de la ENS? Algunas de las respuestas se ven en la tabla 30.

Tabla 30*Planes futuros de los maestros después de salir de la ENS*

Estudiante	Narrativa
EPFC1	<i>“quiero ir a Bogotá y trabajar una temporada con mis hermanos y volver a trabajar otro tiempo acá”</i>
EPFC8	<i>“Quisiera estudiar, pero por el momento no, lo que quiero es irme a trabajar”</i>
EPFC 15	<i>Espero poder conseguir trabajo para ahorrar y luego veo.</i>

Nota. Aspectos relacionados con los planes futuros de los maestros en formación información tomada de las entrevistas narrativas.

La aspiración anterior, indica un deseo de explorar y experimentar la vida, orientada hacia la autorrealización. En este sentido, la búsqueda de experiencias enriquecedoras puede asociarse con la satisfacción de las necesidades más altas en la jerarquía de Maslow.

Los planes futuros como se ve en la tabla 31 son importantes para los maestros en formación es por eso que sus narrativas muestran interés hacia terminar su vida profesional ya sea relacionados con ser maestro y/o otras disciplinas.

Tabla 31*Planes futuros relacionados con el desarrollo profesional*

Estudiante	Narrativa
EPFC7	<i>“quisiera entrar a la universidad donde estuviera la carrera de Zootecnia para lograr mis metas y ganar plata”</i>
EPFC2	<i>““Me gustaría ser profesional para tener una vida estable”</i>

EPFC 10	<i>Quiero poder ingresar a terminar la Licenciatura en Pedagogía infantil para luego ingresar a la carrera docente.</i>
----------------	---

EPFC 8	<i>Actualmente curso la licenciatura en pedagogía infantil en la UNAD</i>
---------------	---

Nota. Aspiraciones relacionadas con la motivación de los maestros en formación información tomada de las entrevistas narrativas.

La expresión puede indicar una preocupación por la seguridad y la futura estabilidad financiera, esta pretensión puede reflejar una de las necesidades de seguridad que Maslow relaciona con el bienestar.

En relación a los planes motivados por gustos e intereses como lo muestra la tabla 32 son diversos y mientras uno dan a conocer que se basan en proyectos relacionados con lsu quehacer , para otros se ven en el interés por cosas del día a día.

Tabla 32

Planes relacionados con motivos de gustos e intereses

Estudiante	Narrativa
EPFC3	<i>“Me gustaría tener un futuro estable, haciendo lo que me gusta como la danza y la música”</i>
EPFC9	<i>No apenas salga voy a hacer un técnico en el SENA a veces el ambiente de la ENS no es de mi agrado, luego de que salga del SENA si tengo la oportunidad sigo o ingreso a la fuerza aérea”</i>
EPFC 21	<i>Me gusta la música y quiero enseñarle a los niños a futuros.</i>
EPFC 20	<i>Me gusta la tecnología, quizás entre a trabajar o a estudiar algo relacionado con el tema.</i>

Nota. Aspectos relacionados con gustos e intereses de los maestros en formación información tomada de las entrevistas narrativas.

La búsqueda de un futuro estable haciendo lo que le gusta, como la danza y la música, o ingresar a la fuerza aérea, puede reflejar aspiraciones de cumplir con sus pasiones y talentos, lo que se podría reflejarse con las necesidades de autorrealización y estéticas. Maslow destaca la importancia de cumplir estas necesidades para lograr la plenitud de cada persona.

Tabla 33

Preferencias de los maestros frente al trabajo

Estudiante	Narrativa
EPFC 4	<i>por el momento quiero trabajar en cualquier cosa, tengo un alto desinterés por el estudio, así que no quiero continuar con la carrera por ahora.</i>
EPFC 5	<i>Me gustaría ir a trabajar a Bogotá para adquirir experiencia como maestro.</i>
EPFC 20	<i>Ojalá pudiera conseguir algún trabajo acá y luego participar en el concurso docente y poder ubicarme laboralmente.</i>
EPFC 18	<i>Quisiera entrega a trabajar y poder ahorrar para terminar mis estudios profesionales.</i>
EPFC 10	<i>Me interesa ubicarme laboralmente para poder ayudarme y tener algo de dinero y luego veremos.</i>

Nota. Aspectos relacionados con las preferencias de los maestros en formación información tomada de las entrevistas narrativas.

El preferir trabajar como lo muestra la tabla 33 en lugar continuar los estudios indica una priorización de las necesidades más básicas, en este caso la fisiología (necesidades de supervivencia) y la seguridad inmediata. Tal vez la falta de interés en el estudio podría asociarse con una percepción de que las necesidades más básicas deben priorizarse antes de considerar otras aspiraciones y satisfacer las demás.

Con lo anterior, los estudiantes reflejan la diversidad de necesidades y prioridades dentro de la jerarquía de Maslow. Mientras algunos buscan la auto-realización y la expresión artística, otros se centran en la seguridad y la estabilidad financiera. El análisis desde la perspectiva de Maslow facilita la comprensión de cada una de estas aspiraciones están vinculadas a distintos

niveles de necesidades en la jerarquía, influyendo en la formación de sus identidades y visión de sus metas futuras.

La autorealización también tiene que ver con el proyecto de vida que tiene cada una de las personas y esas motivaciones que lo llevan a tomar decisiones a lo largo de su vida, según D' Angelo (2003)

Cuando nos referimos a los Proyectos de vida autorrealizadores, estamos ubicando al individuo en el contexto de sus relaciones sociales cotidianas como entes transformadores y, por tanto, críticos, reflexivos, problematizadores y proactivos, capaces de dar nueva forma y encontrar nuevo sentido a las situaciones interactivas de su entorno, actividad profesional y vida personal. (p.11)

Cada individuo está en la búsqueda de su autorrealización por motivaciones únicas y personales, algunos pueden estar impulsados por el deseo de contribuir positivamente a la sociedad, e impactar en su comunidad, quizás sea el caso de los maestros en formación. Otros pueden sentir la necesidad de alcanzar metas personales o profesionales desafiantes, buscando la excelencia y el reconocimiento en su campo.

También hay quienes buscan el equilibrio entre sus aspiraciones personales y la construcción de sus proyectos de vida en la realización tanto personal como interpersonal. En última instancia, las motivaciones de cada uno varían de acuerdo a suplir sus necesidades a veces por impulsos personales otras tal vez por complacencia o influencia del mismo contexto, pero todas convergen hacia la idea de una vida plena, significativa y de bienestar.

La construcción de la identidad del maestro normalista en formación se ve moldeada de manera crucial por la dinámica dentro del grupo que se proyecta dentro de la ENSVT,

especialmente cuando por ejemplo maestros del ciclo inicial, estudiantes de la ENS quizás por su desinterés. En este contexto genera un escenario desafiante para el futuro del maestro que ingresa a la Normal Superior, quien enfrenta no solo la diferencia en las motivaciones dentro del grupo, sino también la necesidad de comprender y responder a las motivaciones detrás de las diferentes opciones que se presentan.

En este proceso, los maestros que desarrollan el proceso con estos estudiantes podrían encontrar oportunidades para desarrollar habilidades de empatía, adaptabilidad y liderazgo, al abordar las diversas situaciones que se presentan al interior del establecimiento educativo, como trabajar hacia un entendimiento colectivo que enriquezca a los estudiantes para sentirse atraídos por la docencia y en este caso su identidad docente.

La capacidad para manejar estas dinámicas divergentes y situaciones que afronta las escuelas Normales podría convertirse en un componente esencial de su identidad como maestro, facilitando un ambiente inclusivo y colaborativo en futuras experiencias educativas en la que los estudiantes sientan la necesidad de continuar su formación en la Escuela Normal.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES

5.1 Respuesta a los objetivos

Teniendo en cuenta las narrativas orales y escritas de los maestros en formación, provenientes de la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza en Somondoco, Boyacá, han proporcionado una información única hacia el proceso de construcción de la identidad profesional docente durante su formación pedagógica. A lo largo del análisis, se ha investigado detalladamente cómo estas narrativas revelan las diferentes configuraciones que influyen en la formación de la identidad profesional docente de estos futuros maestros.

La investigación ha permitido reconocer en los relatos íntimos y reflexivos de los maestros en formación, conociendo experiencias, aspiraciones, desafíos y momentos de crecimiento a lo largo de su trayectoria formativa, en algunos casos expectativas frente a sus sueños y metas futuras. Desde el enfoque de las narrativas, se ha podido comprender con profundidad algunos de los procesos internos y externos que forman la identidad profesional docente, en este caso en el contexto específico de los maestros que cursan el programa de formación complementaria de la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza.

En estas conclusiones, se resumen los resultados más relevantes obtenidos a lo largo del estudio, se exponen sus implicaciones para la formación inicial de maestros y se establecen posibles caminos para investigaciones futuras en este tema. A través de este análisis profundo se pudo comprender la relación de la construcción de la identidad profesional del maestro y su relación con los procesos de reflexión que tiene el maestro en formación desde las prácticas pedagógicas y formativas de la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza en este caso.

En relación al objetivo 1

Por medio del análisis de los relatos biográficos de los maestros normalistas en formación, se identificaron elementos centrales como: aspectos personales, profesionales y socioculturales que conforman la identidad profesional docente, desde lo expuesto en el marco teórico, además, se refleja los valores, creencias, experiencias y aspiraciones profesionales de los estudiantes que ven en el ser maestro un proyecto de vida o una manera de alcanzar sus sueños e ideales de vida personal, profesional y familiar en muchos casos.

En este sentido, el ser maestro representa no solo un proyecto de vida, sino una serie de factores que convergen en los sueños de los estudiantes adherido a valores, creencias, percepciones y en muchas ocasiones a satisfacer algunas necesidades personales. Es así que, la identidad profesional docente reflejada desde las percepciones de ser maestro son relevantes para la construcción de la identidad, en las narrativas los maestros en formación manifestaron ideas desde lo personal como el autoconocimiento y la autoimagen que permiten comprender que el maestro debe ser un ser humano integro porque los estudiantes necesitan confiar en ellos para guiarlos en su aprendizaje y desarrollo personal, y esto reflejado desde la percepción positiva que los maestros en formación tienen de sí mismo, responsable de su crecimiento personal y profesional, motivando a su comunidad educativa con responsabilidad ética frente a su profesión .

El maestro reflejado desde las narrativas se impone como eje dinamizador de procesos, preocupado por el otro y como un eje transformador de su comunidad educativa, en donde el centro de interés siempre es el estudiante y por ende desde el maestro debe planear muchas acciones, siempre buscando el bienestar de sus estudiantes. Por otro lado, el maestro se percibe como aquel

ser humano que tiene un alto sentido de empatía y que no solo es conocimiento disciplinar o pedagógica, que trasciende del aula y se manifiesta en el pensar en el otro como sentido del ser.

Con el análisis de las narrativas de los maestros en formación de la Escuela Normal Superior del Valle de Tenza en Somondoco, Boyacá, deja ver una serie de configuraciones como los enfoques pedagógicos, el desarrollo profesional, la conciencia del oficio, la ética profesional y el pensar el estudiante como eje de su profesión que influyen en la construcción de la identidad profesional docente durante su formación pedagógica. Es relevante tener en cuenta cómo las experiencias personales, interacciones con el entorno educativo, y la reflexión sobre el rol del maestro en la sociedad a través de la práctica, entre otros factores, contribuyen de manera significativa a reconocerse y fortalecer sus procesos identitarios.

Con estas conclusiones, además es importante sugerir la importancia de diseñar programas de formación docente que fomenten la reflexión crítica sobre la identidad profesional docente, como también generar procesos en los que le permitan a los estudiantes tener una retroalimentación, y que además se generen más estrategias para integrar experiencias prácticas que le permitan a los maestros en formación explorar y consolidar su identidad profesional en relación con el ser maestro.

En relación al objetivo 2

Dentro de los procesos de reconocer la identidad profesional docente se planteó la idea de Argueti (2014) con respecto a las tres dimensiones que forman esta identidad: lo personal, lo profesional y sociocultural, sin embargo, es importante resaltar que esto no solo identifica al maestro porque también influyen otros aspectos como la vocación por el oficio, la creatividad, el amor por lo que se hace, habilidades de liderazgo, la empatía y el compromiso por mejorar y

aprender constantemente, lo anterior, es de tener en cuenta que estos aspectos pueden enfocarse también a cualquier tipo de profesión tipo de profesión puede reflejarse en estos aspectos.

Las narrativas de los maestros permitieron interpretar el reflejo de esas dimensiones desde diferentes aspectos de maestros en formación, es de puntualizar que con el uso de narrativas se puede explorar aspectos del ser humano y por ende ayuda a la comprensión de aquellos elementos que se quieren abordar, en este caso, la construcción de la identidad profesional docente. La narrativa, ayuda a comprender dichas configuraciones y abordar de manera sistémica aspectos que se relacionan con el ser maestro en este caso, que permiten ahondar y conocer a través de estas historias de vida con las técnicas utilizadas comprender situaciones que reflejan el sentir de las personas, como también aquellas que satisfacen las necesidades relacionadas con el haber ingresado o no a la Escuela Normal Superior, ya que cada persona vista desde su narración tiene unos ideales y proyectos de vida que en muchas ocasiones son compartidos y en otras de manera individual expresan ese sentir de su proyección como maestro.

La identidad manifestada desde lo personal lleva a la idea que hay muchos factores internos y externos que moldean al ser humano y que muchas de las decisiones se ven permeadas de esos factores, se hace necesario analizar y establecer planes de acción acordes a las necesidades de cada contexto, sean sociales o culturales dichos factores influyen en el contexto donde se desarrolla el ser humano, la relación y percepción de los otros ayuda a que nos identifiquemos, aspectos como la colaboración o intercambiar experiencias facilita el reconocimiento del ser, y por ende a fortalecer proceso personales y profesionales.

En este sentido, la identidad vista desde diferentes dimensiones no solo lleva a un reconocimiento integral de las personas, sino que deja a la luz el reflejo de situaciones que vivimos en nuestro día a día, que nos fortalece o no debilita como seres humanos, sentimientos de alegría o

tristeza frente a cumplir esas expectativas de vida son normales dentro del día a día, sin embargo, el poder comprender los aportes de dichas experiencias contribuyen a la realización de los planes futuros contribuyen al crecimiento personal y profesional.

En relación al objetivo 3

En relación al análisis de la práctica pedagógica desde la dimensión sociocultural se interpreta desde las reflexiones de los maestros la importancia de las interacciones dentro del contexto, es así que, los maestros en sus narrativas indican como el relacionarse con estudiantes, maestros titulares, maestros acompañantes y comunidad educativa reafirman su vocación y sentido de pertenencia a los procesos educativos.

Por otro lado, las narraciones muestran un alto sentido de la importancia de los procesos de reflexión pedagógica donde la retroalimentación que le brindan los maestros es importante para reforzar las acciones y su rol dentro de los colegios donde realizan las prácticas, en ocasiones los maestros en formación indican que carecen de espacios para expresarse libremente frente a sus maestros, ya que no brindan la confianza y seguridad que puede darse dentro del proceso y si se da, en ocasiones son más acusativas que reflexivas.

5.2 A modo general en relación a los objetivos

La identidad profesional docente permite enfocarse en ellos maestro en este caso, sin embargo, si se trasciende y se lleva a otras profesiones, lo estudiantes de diversas carreras tienen este tránsito de lo personal, lo profesional y a lo sociocultural. El análisis permite identificare aspectos relacionados con la identidad profesional que influyen desde lo personal y con la práctica se refirman para fortalecer las habilidades de los futuros profesionales.

Por otro lado, es importante rescatar el papel de la orientación vocacional que ofrecen los colegios frente al futuro de los estudiantes, en este sentido es relevante tener en cuenta los sueños y aspiraciones de los estudiantes que ingresan a una institución educativa, así como hacer el seguimiento continuo frente al desarrollo personal y profesional que lleven a cumplir las expectativas de vida de los estudiantes, en ocasiones se evidencia que este proceso no se realiza y por ende no se motiva al ser humano a cumplir sus expectativas personales y profesionales.

REFERENCIAS

- Achilli, E. L. (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, (2), 5-18.
- Alliaud A. y Antelo E. (2002) Los gajes del oficio de enseñar en Davini, M. C., Alliaud, A., Universidad de Buenos Aires, & Programa de Investigaciones sobre Formación Docente. De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de los maestros “inexpertos. Biografías, trayectoria y práctica profesional en *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1–11
- Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2023). Historia personal y trayectoria profesional: elementos clave en la enseñanza con tecnología. *Campus Virtuales*, 12(1), 9-19.
- Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(2), 117-145.
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re) novación y (re) configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). Comunicación presentada al simposio: Sancho, JM, Correa, JM, Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Barcelona, 21–22 de noviembre, 2013. 528 p. Procesos de constitución de identidades docentes. p. 295-303.
- Arias Cardona, Ana María; Alvarado Salgado, Sara Victoria. (2015) Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos CES *Psicología*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 171-181 Universidad CES Medellín, Colombia
- Bayart, J. F. (2005). *The illusion of cultural identity* (p. 92). Chicago: University of Chicago Press.
- Branda, S., & Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. URG.
- Bruner, J. (2003). Juego, pensamiento y lenguaje. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (78), 4-10.
- Bruner, J. (1988) *El lenguaje de la educación en Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Buitrago, R., & Sáenz, N. (2021). Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, *Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar. Educación Y Ciencia*, 25, e12759.
- Cabezas, L. Zapata, A y Lombana, J. (2021) Crisis en la identidad profesional docente en estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Estudio de caso en una universidad pública. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 64.
- Calle, J. C. (2020). La construcción de la identidad docente a través del análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. Doctoral dissertation, Universitat Ramon Llull.

- Charness, G., & Chen, Y. (2020). Social identity, group behavior, and teams. *Annual Review of Economics*, 12, 691-713.
- Charness, G., & Chen, Y. (2020). Social identity, group behavior, and teams. *Annual Review of Economics*, 12, 691-713.
- Canton, I. Tardif, M. (2018) *Identidad profesional docente*. Narcea, s.a ediciones Unicversitari N48 Madrid – España
- Cantón, I. y Tardiff, M. (Coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea. 232 pp.
- Conrado, Y., & Henao, L. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3).
- Crocetti et al. (2023). Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 161-201.
- Crocetti et al. (2023). Identities: A developmental social-psychological perspective. *European Review of Social Psychology*, 34(1), 161-201.
- Cuadra et al. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92.
- Cuadra et al. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92.
- Cortés, P. Leite , A. Rivas, J. (2014) Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias pedagógicas* n° 24. Universidad de Málaga.
- D´Angelo Hernández, Ovidio S. (2008) *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana.
- D´Angelo, O. (2003) *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- De Laurentis, C., & Porta, L. (2020). Docentes formadores en clave metafórica: relatos en busca de palabras que expresan identidad.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dvir, N., & Schatz, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 639-656.
- Dubar. L. (2002). El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1), 8.
- Duero, Dante G., and Gilberto Limón Arce. "Relato autobiografico e identidad personal: un modelo de analisis narrativo." *Revista de Antropologia Iberoamericana*, vol. 2, no. 2, Jan. 2007, pp. 232+. Gale
 AcademicOneFile, link.gale.com/apps/doc/A350783755/AONE?u=anon~f2f8a809&sid=googleScholar&id=b9347ba0. Accessed 23 Feb. 2024.

- Earp et al. (2022). Experimental philosophical bioethics of personal identity. *Experimental Philosophy of Identity and the Self*, 183-202.
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114.
- Esteban, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179.
- Ferreiro, R. (2013). Metodología de la investigación. Módulo diseñado para la Nova Southeastern University, Miami, Fl. Completar referencia.
- González, M. (2012). Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. Ciudad: Universidad Pedagógica Nacional.
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114.
- Esteban, M. (2021). Advancing the funds of identity theory: A critical and unfinished dialogue. *Mind, Culture, and Activity*, 28(2), 169-179.
- Fachrunisa, R., & Riyono, B. (2023). Human Nature in Self-Identity Construct: A Meta-Ethnography Study. *Buletin Psikologi*, 31(1).
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. In *Nursing forum* (Vol. 55, No. 3, pp. 447-472).
- Fuentes, R., Arrazola, D., & González, A. (2020). La identidad profesional docente, un acercamiento a su estudio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 727.
- Fundación Telefónica (2013). *Identidad Digital: El nuevo usuario en el mundo digital*. Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado de http://www.educando.edu.do/files/9513/9281/6433/identidad_digital.pdf
- Fachrunisa, R., & Riyono, B. (2023). Human Nature in Self-Identity Construct: A Meta-Ethnography Study. *Buletin Psikologi*, 31(1).
- Fedesarrollo (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá, Colombia.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. In *Nursing forum* (Vol. 55, No. 3, pp. 447-472).
- Fundación Compartir (2014). *Tras la excelencia docente: Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá.
- García, S. (2017). Alfabetización digital. *Razón y palabra*, 21(3_98), 66-81.

- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93.
- Giles, F., Trigueros, C., & Rivera, E. (2019). Emocionarse ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Vivencias de los futuros docentes desde una pedagogía de aprendizaje-servicio crítico*. *Publicaciones*, 49(4), 69-87.
- Godin, G., Landry, R., & Allard, R. (2022). Conscientisation, engagement communautaire et pratiques pédagogiques du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire. *Minorités linguistiques et société*, (18), 3-36.
- Gómez et al. (2020). Recent advances, misconceptions, untested assumptions, and future research agenda for identity fusion theory. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(6), e12531.
- González et al. (2021). Mira MP, Morley J, Motato-Vásquez V, Niño-Fernández Y, Ortiz-Moreno ML, Peña-Cañón ER, Ramírez-Castrillón M, Rojas T, Ruff J, Simijaca D, Sipman HJM, Soto-Medina E, Torres G, Torres-Andrade PA, Ulian T, White K, Diazgranados M.
- González, P., Marín, R., & Soto, M. (2019). La identidad profesional en estudiantes y docentes desde el contexto universitario. *Ciencias De La Actividad Física UCM*, 20 (1), 1-14. Recuperado de <https://doi.org/10.29035/rcaf>, 20(4).
- González, V. M. (2019). Ser maestro hoy. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(27), 6–16. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/cp/article/view/337199>
- Greco, L. M., & Kraimer, M. L. (2020). Goal-setting in the career management process: An identity theory perspective. *Journal of Applied Psychology*, 105(1), 40.
- Guerrero, J. (2004). El mercado de la identidad corpórea y sus contornos emocionales. *Razón y Palabra*, 39.
- Guitart, M., Mendiburu, I., & Farreras, J. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (21), 77-94.
- Guitart, Nadal y Vila (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Revista de Filosofía y Psicología ISSN 0718-1361 Versión impresa Volumen 5, Nº 21*. Girona España.
- Guzmán, L. (2017). la construcción de la identidad profesional docente: Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado. Girona tesis doctoral.
- Hogg, L., & Volman, M. (2020). A synthesis of funds of identity research: Purposes, tools, pedagogical approaches, and outcomes. *Review of Educational Research*, 90(6), 862-895.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES (2011). <https://www.pasaralaunacional.com/2010/02/interpretando-los-resultados-del-examen.html>

- Jhonson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores principiantes. Un enfoque bibliográfico – narrativo*. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 583775). Frontiers Media SA.
- Klimstra, T. A., & Adams, B. G. (2022). Perspectives on Personal Identity Development in Western and Non-Western Contexts. In *Non-Western Identity: Research and Perspectives* (pp. 217-231). Cham: Springer International Publishing.
- Kornblit, A.L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Lamas et al. (2022). El rol del pediatra en las redes sociales: identidad digital. Recomendaciones de buena práctica. *Archivos argentinos de pediatría*, 120(3), 10-10.
- Lagunes, Y., Cruz, G., y Bello, L. (2023). Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una escuela Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14.
- Luyckx et al. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. *Handbook of identity theory and research*, 77-98.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Marín et al. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes: la reflexión pedagógica como herramienta de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2).
- Martínez, R. L. (2022). Interacciones y saberes docentes de una educadora. Percepciones desde un contexto rural en pandemia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 52(1), 177-214.
- Martínez, G. H. (2022). La biografía narrativa: el maestro y su contexto. *Panorama*, 16(2 (31)), 286-299.
- Mieles-Barrera, María Dilia; Henríquez-Linero, Iliana Margarita; Sánchez-Castellón, Ligia María. (2009). Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta Educación y Educadores, vol. 12, núm. 1, abril, 2009, pp. 43-59 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2021). Observatorio Laboral .
<https://ole.mineduccion.gov.co/portal/>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2018). Primer Encuentro de Escuelas Normales Superiores. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/384138:En-el-Primer-Encuentro-de-Escuelas-Normales-Superiores-el-Ministerio-de-Educacion-presento-la-estrategia-para-su-fortalecimiento>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2008). Decreto 4790 del 19 de diciembre del 2008. <http://sancionatorios.mineduccion.gov.co/files/Decreto4790.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1994). Decreto 1236 del 14 de septiembre del 2020. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1997). Decreto 3012 de Diciembre 19 de 1997. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86205_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2018). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica Pedagógica como escenario de aprendizaje. Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1994). Ley General de Educación 115 de 1994. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1994). Decreto 0709 de Abril 17 de 1996. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86215_archivo_pdf.pdf
- Morales, I., & Taborda, M. (2021). La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios*, (53), 171-182.
- Noonan, H. (2019). *Personal identity*. Routledge.
- Norambuena et al. (2022). La escuela como espacio para convertirse en profesor: Experiencias de docentes de Educación Física en formación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (43), 27-35.
- Olave, S. & Vázquez, A. (2022). El imaginario de maestro y su incidencia en el proyecto de vida en estudiantes de la media de una escuela normal rural en Boyacá-Colombia. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 6, 24-39. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v6i.24037>
- Olson, E. T. (2003). *Personal identity*. *The Blackwell guide to philosophy of mind*, 352-368.
- Orozco, W. (2023). Consideraciones teóricas sobre la Identidad Profesional Docente: concepto, estructura, factores determinantes y otras implicaciones. *Encuentros*, 21(01-Enero-junio), 10-29.
- Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393.
- Paquelin, D., & Crosse, M. (2022). Sécuriser l'engagement dans une transformation des pratiques pédagogiques, une nécessité? *Les annales de QPES*, 1(5).
- Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80. <http://bi.mineduccion.gov.co:8380/eportal/web/planeacion-basica/niveleducativo>

- Pérez-Vargas, John Jairo & Nieto-Bravo, Johan Andrés (2022). La narrativa como método de investigación teológica en una epistemología hermenéutica. *Cuestiones Teológicas*, 49(111), 1-19. doi: <http://doi.org/10.18566/cueteo.v49n111.a02>
- Quintero, J. (sf) Teorías de las necesidades de Maslow. Disponible en: https://www.academia.edu/8144420/Teoria_Maslow_Jose_Quintero
- Rátiva, M.& Jardimino, J. (2020) Investigación narrativa: pensamiento decolonial normalista. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, v. 8, p. 50-64. <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/14786>
- Rátiva-Velandia, M. (2018). Escuela Normal colombiana frente a las disposiciones legales. Tensiones pedagógicas y administrativas. *Praxis*, 14(1), 9–24. <https://doi.org/10.21676/23897856.2537>
- Rátiva, M. (2019) La formación de maestros en la escuela normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010. *Revista brasilera de pesquisa sobre formação de educadores*. <https://doi.org/10.31639/rbfpf.v%vi%i.285>
- Rátiva Velandia, M. (2019a). *Práctica pedagógica en el contexto de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 1847-2010*. Tunja, Editorial: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. DOI: <https://doi.org/10.19053/978-958-660-343-0.1>
- Rátiva Velandia, M. (2016). "Las Escuelas Normales en Suramérica "El normalismo en vía de extinción" Colombia ¿cómo estamos?". *Revistas Hojas y Hablas*, 13, 169-178. Recuperado de <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/index.php/hojasyhablas/article/view/92>
- Richter et al. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Richter et al. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Romero, E., Gil, L., & Almagro, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126.
- Ripoll, M. (2020) Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Revista Telos*, vol. 23, núm. 2, pp. 286-304, 2021. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín
- Romero, E., Gil, L., & Almagro, E. (2020). La vocación en la identidad del maestro de Educación Infantil: una revisión de la última década. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 4(7), 108-126.
- Sánchez, T. (2023). Casa de locos, las interacciones en la docencia de la danza. *MAGOTZI Boletín Científico de Artes del IA*, 11(21), 11-15.
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.
- Serrano et al. (2013). Identidad profesional de los docentes en formación de Ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (12), 77-89.

- Steffens et al. (2021). Advancing the social identity theory of leadership: A meta-analytic review of leader group prototypicality. *Organizational Psychology Review*, 11(1), 35-72.
- Valdenegro, L., & González, Á. (2022). Propiedades psicométricas de la escala de medida de la identidad docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28.
- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.
- Veloz, M. (2023). Mejorando la Práctica Pedagógica: Una Revisión de los Procesos Educativos. In *Seminars in Medical Writing and Education* (Vol. 2, pp. 29-29).
- Villegas, A (2016). Aportes de 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. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*.
- Wilde, N. (2022). Personal identity: birth, death and the conditions of selfhood. *Continental Philosophy Review*, 55(1), 1-18.

APÉNDICES

Apéndice A. Narrativas de los maestros en formación

NARRATIVA EPFC 6

↓

Mi nombre es Yvany Peña, tengo 19 años, vivo en el municipio de Almeida en una vereda de este municipio, vivo con mi mamá que es ama de casa, mi sobrina que está en grado segundo y mi hermana que trabaja como docente.

↑

Ingresé a la escuela normal superior valle de Tenta porque estoy estudiando en esta institución desde que entré al grado 3°, ya que mi hermana también estudiaba. Siempre tenía el sueño de terminar acá en la normal el PFC, ahora que estoy a punto de terminar la verdad me siento muy feliz de cumplir este sueño, me inspira a hacer esta carrera al ya hablar con niños, al cuidarlos y ver que tenía como ese gusto.

Me gusta la experiencia que he tenido en mis prácticas, hace que me motive y siga con esta profesión de ser docente, quiero terminar la licenciatura en Pedagogía Infantil. Por otro lado al no llegar a ejercer esta profesión, quisiera salir del país o trabajar de estilista.

Agradecería a esta institución por esta oportunidad, a los niños por la colaboración y el amor que me brindaron. A mi familia que a pesar de los obstáculos estoy a punto de decir que lo logre.

Quiero ser una docente que alegre a los niños, que los ayude y les brinde mucho apoyo y conocimientos. ☺☺

NARRATIVA EPFC 17

6

Soy Janin Rodríguez, nací en Garagosa Boyacá el 2005, tengo 18 años, actualmente vivo en una vereda de garagosa "Alpaquirá". Mi mamá mujer valiente y guerrera que me sacó adelante sola junto a mis hermanos 3 varones mayores que yo. Entré a la Normal en el año 2016, es decir, estudio aquí desde sexto grado, entre por la carrera que podía seguir, ya que desde pequeña soñaba con ser profesora algún día, y al terminar mi bachillerato seguí estudiando para cumplir mi sueño y más adelante poder sacar adelante a mi mamá. En mi familia existen 2 profesores pensionados de básica primaria y secundaria, siento que mi rol como docente es lograr que los estudiantes cumplan sus sueños y apoyarlos en todo lo que sea posible, y por eso siento que me define como maestra la creatividad, compañerismo y el liderazgo. Esto lo evidencio en mis prácticas ya que realizo material lúdico para las clases y además los niños me lo demuestran con acciones o con palabras que les agrada mis clases. Decidí estudiar la licenciatura en básica primaria aunque también me gustaba

estudiar psicología más adelante al
terminar la licenciatura. Me gustaría además
salir del país conocer el mundo, diferentes
culturas, y me gustaría tener hijos y un
hogar estable y sano.

Por último le agradezco a la normal por
inculcarme el liderazgo ya que siento que
ahor puede superar miedos personales, y
explorar habilidades intelectuales.

Quisiera que la normal mejorara en el
ambito investigativo ya que es algo
fundamental para la vida profesional y
es algo muy flojo que tiene la normal.

Me gustaría ser una docente chevere
que escucha a los estudiantes, que los
apoya y que ellos puedan confiar en
mi y para eso tengo que esforzarme
dia a dia.

NARRATIVA EPFC 22

Miguel Angel Numpuque Tique, 18 años

Soy Miguel Angel Numpuque, nací en Bogotá, en ella viví durante 5 años, a los 5 años nos trasladamos a Samundoco, mi madre es madre comunitaria del fami de Samundoco y mi padre es Técnico de redes de gas domiciliario, vivo con mis padres y mis dos hermanas donde soy el mayor, ingrese a la normal ya que en ella estude hasta 77 y me llamaban la atención ser docente.

En mi familia mi madre y mi prima son docentes, dentro de mis experiencias como docente, antes de ingresar a la normal ayudaba con la enseñanza del saxofon y clarinete, se podría decir que era o soy un multirol en la banda sinfónica, ya que en octavo ya dominaba 5 instrumentos, de las cosas que hago y me ayudan a ser un mejor maestro, dicto refuerzos para dos niños en Samundoco y aprendo dirección en la sinfónica lo que me ayuda a tener un mejor control del aula.

Cuando era niño quería ser cantante, para no abandonar ese sueño comencé a trabajar como mariachi mientras estudiaba, quisiera estudiar inglés o lenguas pero seguir avanzando como músico.

Cuando salga me gustaría continuar estudiando y trabajando como músico.

3
para el futuro me gustaria regresar a samundoco
y ayudar a mi pueblo, acompañado por una
familia propia, que sea como yo.

A la normal le agradezco haberme mostrado el
camino de la docencia pero siento que como
musica la normal siempre me dio la espalda.

Como persona siento que me gusta relacionarme mucho
con la gente la que siento que me ayudara
a ser un mejor docente.

NARRATIVA EPFC 1

Y

Soy Karen Dayana Fula Vaca, tengo 19 años de edad vivo en el Salitre de Sutatenza, mi mamá es una mujer muy trabajadora que nos ha sacado adelante a mí y a mis dos hermanos menores, toda mi vida he estudiado en la I.E. Escuela Normal Superior y decidí seguir el programa de Formación complementaria por que me llamo la atención y era algo que me había interesado desde muy pequeña, siento que ver el proceso de aprendizaje de alguien y mi carisma son dos cosas que me definen como maestro, en una oportunidad trabajé como niñera de un niño de 2 años y esto me impulso a querer seguir trabajando y enseñando a niños, me intereso por aprender cosas nuevas que me aportan a ser mejor docente, aspiro llegar muy lejos y ganar mucho dinero, y de igual forma impartir mis conocimientos a los demás, me gustaria viajar por muchas partes a nivel nacional e internacional.

Le agradezco mucho a la Normal por haber sido el pilar fundamental durante toda mi vida estudiantil, y haberme permitido tener un sinfin de experiencias agradables, y para finalizar quiero lograr ser la mejor docente, a la cual sus estudiantes la busquen y se interesen por sus clases.

NARRATIVA EPFC 20

7

Nombre Yesica Yazmin Colmenares

edad 17

Mi grupo familiar Mamá, Papá, hermana, hermana
Soy la del medio.

Mi hermano: operador múltiple

Soy muy alegre, compañerista me gusta estar tranquila rodeada de mis seres queridos, amigos ser sociable y sobre todo es tener presente a lo que quiero llegar. A el ser docente le noto la similitud a el tener características que esto lo representa.

Estoy aquí, porque desde pequeña soñaba con liderar un grupo, con ser maestra y el apoyo sobre esto era incondicional por parte de mis padres.

Me motiva para poder transmitir mi conocimiento a los niños de una manera agradable y teniendo en cuenta que un maestro, es madre padre, enfermero, etc y sobre todo una persona esencial para la primera infancia que marcará de por vida hasta el momento si muy satisfecha, ya que las experiencias en los centros de práctica han sido muy lindas, el ambiente que se vive con los niños transmite, alegría, seguridad, confianza.

Mis cualidades más que todo la paciencia y seguridad a la que me dirijo a los alumnos.

Y de igual manera a el escuchar las sugerencias, los alagos por parte de las maestras cuentadoras, padres de familia y demás, logrando que me siga formando de una manera completa profesionalmente hasta cumplir todo el escalafón y principalmente formandome como persona ante la profesión de la mejor manera posible hasta formar alumnos que me recuerden a pesar del tiempo. Mi rutina en esta parte me forma como maestra a el contar con una hermana de 7 años que de cierta manera debo de orientar, de indicarle cosas de enseñarle parte de lo académico y tener la necesidad de tener conocimientos sobre esta edad, aspectos como lo son saber expresarse, tener conocimiento y sobre toda vocación hasta el momento si estoy cumpliendo lo que algún día me propuse y estoy decidida a continuar. Mi gusto empezo a fluir tambien a el haber tenido cierta experiencia de liderar de acompañar un grado como lo fue mientras yo estaba en quinto de primaria me mandaban a preescolar hacer el debido acompañamiento y demas experiencias similares.

Yesica Edmendes.

C= 3124210408.

NARRATIVA EPFC 8

Soy Liliana Alfonso; tengo 20 años, me cumpleaños es el 04 de Junio. Soy del municipio de Sotatenza de la vereda Piedrabalsa. Vivo con mi Padre Pedro Alfonso, mi madre Nelba Navoa, tengo dos hermanos menores. Duvan Alfonso de 18 años y Daniel Alfonso de 16 años. Duvan es bachiller de la Normal de Somondoco y Daniel pronto se gradara en la Escuela Normal.

En mi familia ningún integrante es profesor, pero a la Escuela Normal llegue por ser una opción cercana para estudiar y por que tenía la mentalidad de ser docente, me retire en a inyectar del tercer semestre después de la pandemia y regrese en el 2023 a terminar mis estudios.

Lo que me define como maestro es mi capacidad para aprender y recibir orientaciones para formarme, dar lo mejor en lo que realice. Experiencias que he tenido es con niños de la escuela donde estube en primaria, el cuidado de mi abuelito, trabajo en horas sociales en un ancianato. Lo que hace que me llame la atención ayudar a los demás.

Lo que mas me llama la atención es el dibujo, el deporte, la tecnología. Lo que me atrae de la docencia es la oportunidad de llevar conocimiento a los niños, o jóvenes, al igual que de la posibilidad para estar estable económicamente.

mi sueño de estudiar era una ingeniería ambiental o administración de empresas.

mi visión ahora a partir de mi graduación es seguir estudiando ~~algo~~ y tener una licenciatura en alguna area como matemáticas, tecnología, educación física, artística.

Quiero tener un trabajo estable, tener una familia, pareja e hijos.

A la escuela Normal agradezco los conocimientos brindados, el espacio para interactuar y avanzar en mi proyecto de vida.

De aprender estrategias para llevar al aula con los estudiantes,

Siento que a la Normal le falta volver a ser como antes, un poco más exigente, en cuanto a trabajos y cumplimiento de normas.

Si continuo en la docencia quiero ser una maestra que apoye a sus estudiantes, que vea en ellos oportunidades de aprendizaje.

Quiero implementar estrategias para dar aprendizajes significativos

Y de no continuar con esta profesión espero implementar de otra forma lo aprendido.

NARRATIVA EPFC 15

Soy Paula Avendaño, tengo 19 años, nacida y criada en el municipio de Garagoa, mi mamá es docente licenciada en Educación básica, magister en las TIC. Actualmente estudio en la Escuela Normal, en el último ciclo.

Mi mayor motivación fueron mis tías, primos y mi mamá a quien le debo la formación como maestra.

Me define como maestra la recursividad, el hecho de brindar conocimiento a través de material didáctico, durante algunas vacaciones hice un acompañamiento en la elaboración de tareas a una conocida, fui muchas veces a los lugares de trabajo de mi mamá y de mis tías, en donde me visualice como maestra.

Una de las cosas que más me llaman la atención son; la danza, no he podido trabajar en ello.

Lo que más me llama la atención de ser docente es la influencia positiva que se puede tener en el niño formando una parte de su vida.

Mis planes son continuar la licenciatura en básica primaria, quiero viajar y conocer cada rincón de Colombia, tener una estabilidad económica y formalizar una familia.

A la escuela normal le agradezco mi formación, las personas maravillosas que conocí, de las cuales aprendí mucho para ser la maestra que espero ser gracias a las herramientas que me

brindaron, creo que a la escuela Normal le falta disciplina
y un buen líder que fortalezca los procesos educativos, especialmente
el Pfc.

Espero ser una maestra que brinde amor y conocimiento.

NARRATIVA EPFC 21

8
1 /
Mi nombre Javier Steven Bueno
edad 20 años
mi familia esta conformada por mi papa y mi madre
siendo hijo menor de 4 hermanos, mi familia es
agritultores tengo una cuñada que se desempeña como
docente por 12 años.

Soy una persona que me adapto en cualquier parte
me he destacado en mis prácticas por tener una
buena relación con los alumnos, soy creativo pero no
me gusta mostrar esa parte de mí, todo lo anterior
me ayuda a crear un ambiente agradable fomentando
inspiración y motivación ayudándome a formarme como
docente.

He descuido estar acá por que me gusta enseñar a los
demás y me siento con las capacidades de formar alumnos
y personas creando un ambiente agradable de aprendizaje como
me hubiera gustado recibir, hasta el día de hoy me siento
satisfecho de elegir esta carrera por que me he dado
cuenta lo sabiendo de los niños y niñas y mi motivación
de seguir en esta profesión, mis habilidades que considero
que cobito es la motivación, creatividad y ser tolerante
con el proceso de aprendizaje de todos.

Mis aspiraciones que cuento es estar en una institución
educativa pero antes formarme y especializarme para
tener y comprender a los estudiantes para tener docente -
alumno y viceversa.

Algunos hábitos que cuento es ver en tiktok dinámicos

Considero que un buen aspecto que debe tener un
maestro es actualizarse e investigar cualquier tema así
no sea de su materia, como tener una buena relación
maestro alumno - entorno o familia

De lo que quería estudiar era ser ingeniero en sistemas
o especialista en ciberseguridad o IoT, espero continuar
con esta carrera de ser docente ya que podría diseñar
aplicativos de aprendizaje como forma de innovación
en la enseñanza.

Antes de pensar en ser docente antes de pandemia me
encargaba de enseñar y motivarlos con la área de ofimática
guiando a cursos como 6, 7 y 8 en diferentes horas
de la semana

Telefono: 3104864666

NARRATIVA EPFC 12

4
4.1
Soy Sandy Daniela Arevalo, nacida en samondoro Boyacá, tengo 20 años, mis madre es ama de casa y mi padre es minero, tengo tres hermanos, toda mi vida he estudiado en la I.E. escuela Normal superior "valle de Tenza". Decidí entrar al programa de formación complementaria porque es una gran oportunidad de superarme y aprender diversas cosas y transmitirla a los estudiantes. Lo que me define como maestra es la bondad y paciencia. en el transcurso de mi adolescencia te enseñaba a leer a mi primo y me pareció muy chevere, me gusta apoyar a mis estudiantes, llevar material didáctico en las mayorías de las clases. además me gustaría especializarme en un área y terminar el curso de estilista integral.

Le agradezco a mi bella institución por brindarme conocimientos, los cuales llevaré a cualquier parte del mundo y siempre recordare con cariño.

En un futuro, quiero ser una maestra en la cual los niños puedan confiar y se sientan bien durante las clases, quiero que ellos me vean como un apoyo. porque siempre voy a estar para apoyarlos en sus dificultades. ❤️

Sandy Arevalo

NARRATIVA EPFC 19

¿Quién soy? Rta. Soy Angie Jimenez, tengo 20 años, Soy de Garagoa, Me considero una persona humilde, Respetuosa, tengo de una familia humilde, tengo 3 hermanos Soy la hija menor de mis padres. Mi papá trabaja en una empresa, mi mamá es ama de casa y cuida a mi abuela.

Estoy en la normal superior desde grado 8, pase los mejores años de estudio acá, Mi sueño era ser policia, pero se me presentó la oportunidad de seguir acá en la normal para docente quería experimentar y hasta el momento me ha gustado.

Cómo maestra me define mi forma de actuar, enseñar lo que se a los demás. Tuve experiencia en mi casa cuidando a mi prima, también estuvimos con una compañera trabajando unos talleres en el ancianato de Garagoa y es una experiencia muy bonita por que son abuelitos que brindan mucho amor.

Me gusta el deporte y considero que me puede estar ayudando para mi rol profesional de docente, también me gusta mucho dibujar y en mis practicas pedagogicas practico dibujo.

Lo que me gusta de ser docente es como por que podemos tener una estabilidad profesional y laboral y poder compartir con niños que brindan mucho amor.

Quiero salir de Garagoa para poder tener un buen estudio y trabajo y ya poder lograr tener mis cosas independientes desde ahora que estoy joven, para en un futuro poder tener una familia.

Al terminar ahorita en unos dias de estudiar pienso seguir en la UPTC lo de basica primaria, agradezco a la institución por tener nuevos conocimientos y experiencias. Considero que todos los estudiantes somos buenos y como profesores que tenemos y que vamos a llegar a ser debemos tratar a todos igual por que todos tenemos Sabiduria y Inteligencias.

NARRATIVA EPFC 18

Mi nombre es Natalia Contreras, no hace mucho cumplí mis 14 años de edad, nací en las costas del Atlántico en la ciudad de Barranquilla.

Mis padres también son Barranquilleros, somos 4 hermosas niñas, todas son rolas, nacieron en la ciudad de Bogotá y a mí me toca ser la mayor, todas mis hermanas son menores, solo una todavía no estudia, está en el jardín.

Dentro de mi círculo familiar hay ingenieros, mis primos que viven en Barranquilla. No hay docentes y las veces que hablamos son contadas, casi no hay profesionales.

Mi personalidad es muy dada a ser colaborativa a quien lo necesite, muchas hasta sobrepasa el nivel por encima de mirar mi necesidad. Odio mucho la hipocresía, cuando llego al límite de soportar cosas que no quiero y no me gusta reacciono de la peor forma.

En mi proceso docente me enfoco en analizar la posible debilidad para poder brindar ese proceso de enseñanza y además de eso poder ser amiga, confidente de mis alumnos.

La verdad nunca me imagine dejar esta carrera, lo que me impulsó a tomar esta decisión fue el rol que tuve con mis hermanas, que es como una segunda madre, quien cumple demandados roles y en mi colegio donde tuve la oportunidad de vivir la experiencia con niños de inclusión, me gustó mucho.

He tenido que afrontar demasiadas cosas en mi vida personal que ha hecho que quiera renunciar mil veces.

Lo que me ha motivado a seguir y no tirar la toalla como dice el dicho especialmente es demostrarme a mí misma no tanto al mundo de lo que soy capaz de que a pesar que muchas veces ni quiera levantarme de la cama, logre llegar a la meta y ser ejemplo.

Siempre he querido viajar al extranjero, tener una buena fuente económica y tener una estabilidad para ayudar a mis hermanas.

Mis padres desde pequeña a pesar de los errores me han enseñado que uno no debe ser envidioso y menos al momento de compartir mis conocimientos, no es algo que se deba guardar, ni como un trofeo, que le sirva a otros lo que también me sirve o me sirvió en algún momento a mí.

Claramente en casa se enseña y forman desde las creencias, culturas etc, de igual forma que se criaron a esos padres en sus infancias, y a veces es complicado cambiar a eso que ya aprendieron y las palabras no son suficientes, pienso y creo que la mejor manera de poder influir es el ejemplo que uno como docente y persona puede dar.

Apéndice B. Entrevista narrativa parte 1

Eje de conversación:	<i>Reflexión sobre la práctica pedagógica desde lo sentimientos, cambios y el rol que desempeña como maestro.</i>	
EPFC	MAESTRO	NARRATIVA
EPFC 1	<i>Sentimientos</i>	<i>Depende el lugar a donde vaya, en algunas prácticas me siento bien y cómoda ya que los docentes y los estudiantes son agradables y lo reciben con agrado. En otras ocasiones no ha sido así y me frustra un poco</i>
	<i>Cambios</i>	<i>La mayoría de veces salgo feliz y satisfecha por haber realizado la práctica bien y mis ganas de ser maestra aumentan.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que en mi tiempo de formación he aprendido y adquirido bastante conocimiento y aun puedo aprender muchas cosas más como maestra.</i>
EPFC 2	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento muy contenta y feliz viendo los avances de los niños, me siento feliz compartiendo con ellos, pero a veces me siento inconforme con las actitudes de las docentes orientadoras.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Pienso en cambiar, en ser mejor, en perfeccionar algunas falencias que presentamos y ser mejores para poder dar a conocer a la próxima práctica.</i>
	<i>Rol</i>	<i>De mi rol como maestro pienso apoyar, brindar conocimientos, ser más lúdica y además no olvidar las actividades pedagógicas, pienso que es lo más bonito.</i>
EPFC 3	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento satisfecha con mi trabajo por todo lo que interactúo con los estudiantes, puedo aplicar y comprobar lo que he aprendido durante las clases, me siento también muy contenta de poder conectar tanto con los niños.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Después de cada práctica siento más fuerte el deseo de continuar con esta profesión y seguir formándome al respecto.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Pienso que mi trabajo es muy bonito porque enseñar y saber que los niños y niñas atienden a esas enseñanzas y me hacen parte de eso, es muy especial.</i>
EPFC 4	<i>Sentimientos</i>	<i>Con ganas de salirme, pero al final bien. A veces querido por los estudiantes por lo que puedo aportarles conocimientos.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Nada</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que tengo paciencia para desempeñarme y ayudarles mucho a los niños. Reafirma mi idea de ser maestro.</i>
EPFC 5	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento tranquila cuando la docente me genera confianza. Cuando no genera confianza me siento insegura y oprimida</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Ser mejor, aprender estrategias diferentes, implementar y mejorar para la próxima práctica.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que genero confianza a los estudiantes y por medio de preguntas y juegos los estudiantes aprenden y obtienen conocimientos.</i>
EPFC 6	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento bien porque me gusta compartir con los niños, explicarles y orientarlos en lo que yo puedo.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Cambian mis emociones y expectativas. Cuando voy a la práctica es muy diferente porque allá me siento más segura.</i>

	<i>Rol</i>	<i>Pienso que, si tengo el carácter para enfrentarme y trabajar como docente, ya que tengo vocación, me parece muy buena esta labor.</i>
EPFC 7	<i>Sentimientos</i>	<i>Durante mis prácticas me siento emocionada al compartir mis conocimientos con los estudiantes, ya que al momento de dictar clase me siento nerviosa, insegura porque no he llegado a profundizar como los niños aprenden.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>A ser mejor como maestra, más llamativa, creativa, lúdica, después de práctica me hace pensar que debo llevarle cosas nuevas que los llenen de entusiasmo a aprender.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que soy una docente muy comprensiva como el momento de darles un conocimiento, me he dado cuenta que los estudiantes aman que les llevemos cosas nuevas y yo como la docente que esmero y quiero me considero una buena manera para dar conocimientos en mis estudiantes.</i>
EPFC 8	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento cómoda, aunque en algunas ocasiones siento que realizo las cosas mal o no voy por buen camino.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Cambia mi visión a la hora de continuar con esta profesión, me hace dudar si realmente es lo que estoy dispuesta a hacer los próximos años.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que a pesar de haberme preparado siento vacíos que me hacen dudar del lugar en donde estoy.</i>
EPFC 9	<i>Sentimientos</i>	<i>Emocionalmente me siento muy bien, me siento importante ver como los niños aprenden de lo que uno les enseña.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>No contesto</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que es muy importante enseñarles a los niños, aprender de ellos y que ellos aprendan de mí. Ser una persona que está con ellos para mejorar y ayudar en su conocimiento y aprendiendo de las diferentes clases.</i>
EPFC 10	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento feliz durante mi práctica, interactuar con los estudiantes, estar ahí para escucharlos y cuando estoy en práctica los estudiantes tienen un apego hacia mí y me siento dichosa; al dar una clase me siento nerviosa porque que tal no me salga como la tengo planeada pero al final se ve un resultado agradable y lo más lindo es que los estudiantes me dan detalles, cartas.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Como docente en formación me llevo muchas enseñanzas en cada práctica; llevar actividades apropiadas para los estudiantes, ser responsable en cada cosa, si tengo problemas en casa u otros dejarlos afuera y en el aula ser una docente dichosa con mis estudiantes y siempre estar ayudando a mis estudiantes en las cosas que se presenten.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Quiero ser una docente que ayude a sus estudiantes, ser comprensiva, ser una docente ayudadora para todos aquellos estudiantes que no tienen la oportunidad de estudiar ayudarlos y que tengan una educación digna, ser una docente responsable en mis cosas y estar ahí para mis estudiantes cuando ellos me necesiten. Me gusta esta gran carrera y quiero ser docente de niños con diferentes discapacidades.</i>
EPFC 11	<i>Sentimientos</i>	<i>Orgullosa porque estoy realizando mis prácticas y dando todo lo mejor para los estudiantes.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Me siento cómoda y que en todas las prácticas que he estado gracias a Dios me ha ido super bien.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que soy una maestra demasiado creativa ya que me gusta dictar mis clases por medio del juego ya que con esa estrategia le llamo más la atención a los estudiantes.</i>

EPFC 12	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento feliz de llevarle actividades a los niños, aunque en ocasiones me falta más preparación en los temas para que a los niños les quede clara la información.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>La manera de pensar, el saber que los niños tienen dificultades me hace reflexionar y enfocarme en llevar actividades bonitas para las siguientes prácticas y que los niños puedan obtener aprendizajes.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Me gusta esta labor, por eso quiero seguir preparándome y ser una buena maestra para los niños.</i>
EPFC 13	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento como una madre la cual quiere y ama hacer las diferentes labores. Además, aceptada, querida y valorada. Algunas veces frustrada debido a que no puedo ayudar a todos.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Mi actitud frente a las adversidades (niños con problemas de aprendizaje). Busco cambiar mi forma de implementar estrategias.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que soy muy creativa y busco ser ejemplar donde me interesa que todos se lleven y no se discriminen por diferentes razones. También que puedo lograr y superar mis debilidades.</i>
EPFC 14	<i>Sentimientos</i>	<i>Días anteriores a la práctica me dan muchos nervios, pero en el transcurso de la semana me agrada estar en la institución realizando la práctica dependiendo la actitud del niño y de la docente.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Aprendí a querer un poco más esta carrera, en la redacción de las planeaciones mejoré ya que antes escribía muchas cosas y actualmente intento ser más puntual.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Aparte de que se considera una carrera que económicamente es estable, me agrada interactuar y poder compartir nuevos conocimientos a los niños y niñas que están en sus primeros años, el cariño que se recibe de parte de los niños es algo muy satisfactorio.</i>
EPFC 15	<i>Sentimientos</i>	<i>En algunos lugares me siento bien, confío en mis actividades y potencial, en otros lugares es agotador y frustrante.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>En algunas ocasiones me motivo a continuar y a dar lo mejor de mí, en otros casos me frustra no lograr los objetivos de la clase</i>
	<i>Rol</i>	<i>Pienso que soy dinámica y muy recursiva, tratando siempre de utilizar los recursos del medio.</i>
EPFC 16	<i>Sentimientos</i>	<i>Muchas veces me veo frustrada ya que las cosas no salen como lo esperaba pero al momento que se termina la clase y observo como los estudiantes aprendieron y les gustó la actividad me siento muy orgullosa ya que siento que logré un cambio en ellos.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>He podido evidenciar mi gran evolución en todo este proceso como por ejemplo, el poder comunicarnos correctamente y usar recursos didácticos al momento de impartir un nuevo conocimiento en los estudiantes</i>
	<i>Rol</i>	<i>Pienso que para un maestro ya sea practicante o profesional requiere ser recursivo ya que en cualquier momento se presenta un inconveniente y tiene que improvisar para lograr la actividad planea.</i>
EPFC 17	<i>Sentimientos</i>	<i>En ocasiones emocionada, aunque también con miedo por enfrentarme a un grupo nuevo y tal vez no ser una buena profesora.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Salgo a veces sin ánimo de las prácticas, pero en otras ocasiones salgo con ánimo y con ganas de seguir estudiando.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que me falta mejorar para ser una profesora y dar ejemplo a los estudiantes.</i>
EPFC 18	<i>Sentimientos</i>	<i>Inicialmente la actitud que manifesté la docente que revisa la práctica en las instituciones influye en como uno pueda sentirse, la seguridad, confianza, me gusta enseñar y compartir con los niños dependiendo a la situación de cada uno.</i>

	<i>Cambios</i>	<i>Ser maestro implica muchos aspectos al igual que una madre debe ser médico, psicóloga, un héroe, etc para los más pequeños no siempre uno se ve encaminado en la teoría porque lo que estudias puede ser diferente a las experiencias que hay que saber llevar de la mejor manera.</i>
	<i>Rol</i>	<i>En general tengo muchas carreras, profesiones que me gustan y quisiera estudiar, en especial esta carrera abre muchas puertas en el exterior, por ejemplo, ser niñera, Aupair y tener una carrera pedagógica le llaman la atención a los países que la requieren.</i>
EPFC 19	<i>Sentimientos</i>	<i>Cómoda en algunas ocasiones, como también agotada, pero finalmente feliz porque las clases me salen muy bien con mi preparación.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Cambia mi sentido de pensar como decir que si quiero ser maestra, que es algo muy bonito que los niños son muy juiciosos.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Pienso que puedo lograr el objetivo que en realidad quiero y que ya trabajando en un colegio será mucho más bonito.</i>
EPFC 20	<i>Sentimientos</i>	<i>Segura, como una autoridad al poder dirigir las cosas a mi manera.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>La motivación al saber lo lindo que es estar en una aula enseñando, compartiendo y escuchando a todos los niños.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Que me desempeño muy bien, que a pesar de todas las malas situaciones quiero continuar y me gusta.</i>
EPFC 21	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento bien ya que es otra perspectiva del aula a la práctica donde puedo aplicar mis conocimientos.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>No cambia nada ya que motivo más a aprender a buscar estrategias y soluciones que pueden surgir o que ya existen.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Pienso que contribuye a todo el desarrollo integral, como maestro siempre la preparación es importante para dar lo mejor de cada uno y sacar e mayor esfuerzo de cada clase.</i>
EPFC 22	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento un poco más tranquila, me gusta más el ambiente de las escuelas en las que desarrollo mi práctica que en la institución a la que asisto.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Casi siempre cambia la forma en la que elimino el código de conducta que tienen la mayoría de los maestros.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Pienso que mi rol como maestro apoya a muchos tipos de niños y no solo a niños sino a una comunidad en general.</i>
EPFC 23	<i>Sentimientos</i>	<i>Me siento como pez en el agua, libre, cuan do estoy en un salón de clase, siento que n o necesito ni quiero nada más en mi parte profesional es como si complementara perfectamente mi persona.</i>
	<i>Cambios</i>	<i>Siento que cada práctica cambia una parte de mi forma de ser docente ya que cada vez voy mejorando un poco más.</i>
	<i>Rol</i>	<i>Realmente me siento muy feliz y satisfecha con el trabajo que he venido realizando ya que no h sido solo por obligación sino por mero gusto. Considero que seré una gran maestra en un futuro y seguiré luchando por esto.</i>

Nota: La primera parte de la entrevista narrativa se realizó con el fin de conocer los sentimientos, cambios y percepciones relacionadas con su rol como maestros. En algunos casos la información aportada no se tuvo en cuenta debido a que no aportaba a la investigación.

Apéndice C. Entrevista narrativa parte 2

Eje de conversación: *¿Qué dicen los maestros y estudiantes de mí?*

EPFC	MAESTRO	NARRATIVA
EPFC 1	<i>Maestro titular</i>	<i>Que mis planeaciones son buenas y se ven reflejadas en mis calificaciones.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>La mayoría de veces los docentes me dan recomendaciones o sugerencias de mejora, y me dicen que tengo buen carisma y espíritu docente.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>La mayoría de veces he tenido mis prácticas con niños pequeños y siempre es agradable que los niños digan que les gustan las clases y que les parecen bonitas.</i>
EPFC 2	<i>Maestro titular</i>	<i>Dicen que me expreso de manera adecuada, tengo vocación y buena capacidad para orientar una clase también es muy satisfactorio el proceso académico tanto personal como grupal.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Además, que la actitud que presento en las actividades es muy positiva, que les gustaría más acompañamiento continuo.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que soy una de las profes más chéveres, además que les gustaría que volviera más seguido a compartir con ellos y que les encanta mis actividades y momentos recreativos.</i>
EPFC 3	<i>Maestro titular</i>	<i>Algunos de mis maestros comentan que tengo actividades muy lúdicas y que tengo capacidades de liderazgo pero debo ser más dinámica y divertida durante las horas de los descansos.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Los maestros que acompaño dicen que tengo muy buenas referencias en cuanto a docentes orientadoras pues mencionan que tengo muy buenas ideas y mi formade desenvolver los tópicos son interesantes para los niños y por eso les llama la atención mis prácticas. También mencionan que mis trabajos son muy pulidos.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que los hago sentir importantes y especiales, se sienten escuchados y valorados por lo que son y no por sus capacidades, también me dicen lo bonita que soy y que les gusta mis clases y mis juegos.</i>
EPFC 4	<i>Maestro titular</i>	<i>Nelson no se quede dormido en clase.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que soy muy activo. Que soy muy colaborativo. Que soy buen profesor. Que interactúo mucho con los niños</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que les gustó mucho la clase y que me quieren mucho. También que juego muchísimo futbol.</i>
EPFC 5	<i>Maestro titular</i>	<i>Que soy una buena docente que implementa estrategias y ayuda a los estudiantes en su proceso académico.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que les gustaría que envíen más practicantes pues ellos quedan satisfechos con la ayuda.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que les gustan las clases y que cuando volvemos a dar clases. Que extrañan tener docentes diferentes.</i>

EPFC 6	<i>Maestro titular</i>	<i>No dicen nada.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que hago actividades llamativas. Resaltan que soy una maestra aplicada y que tengo un buen dominio de grupo. Me felicitan por la realización y acompañamiento de las clases, que soy responsable.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Los estudiantes dicen que les gusta las clases que realizo, les gusta la compañía y explicación. Ellos son muy contentos porque comparto con ellos no solo como maestra sino como si fuese una compañera más.</i>
EPFC 7	<i>Maestro titular</i>	<i>Mis maestros de mí, me brindan unas sugerencias que a lo largo de mi ser docente me ayudan a dar mejor una clase como lo es mi talento al dibujo y la creatividad. Mis maestras orientadoras me han dado las expectativas de lo que debo mejorar como la manera de mantener un grupo con mi tono de voz.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>También que les encanta que vaya a práctica porque mis proyectos de aula o temáticas hacen que los niños salgan de la cotidianidad del día a día.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Los estudiantes aman cuando voy porque dicen que les tengo paciencia, les gusta que vaya porque juego con ellos.</i>
EPFC 8	<i>Maestro titular</i>	<i>Que soy callada y debo mejorar la interacción con los demás.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>En las escuelas donde he estado los maestros me han dicho que debo aprender a mejorar la disciplina en el salón y los conflictos que se presentan. Que soy cercana a los estudiantes y se tomar las observaciones que me hacen.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Dicen estar contentos y que les agrada que esté con ellos en lugares donde he tenido que volver a la práctica, ellos manifiestan lo que aprendieron durante mi práctica y lo que les gusta más.</i>
EPFC 9	<i>Maestro titular</i>	<i>No han dicho nada</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que soy muy sociable con los niños, y que planeo muy bien y les gusta mis planeaciones y que seré buena maestra</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que me quieren, que les gusta que juegue con ellos. También que las clases les gusta mucho porque son diferentes, al finalizar la práctica que me extrañarán mucho y cuándo vuelvo a darles clase.</i>
EPFC 10	<i>Maestro titular</i>	<i>Según lo que mis maestros me dicen es que soy una persona que no le gusta pelear, que soy callada pero ahorita me dicen que me defienden. Pero les agradezco a cada uno de ellos por los consejos y la educación que nos brindan. Muchas gracias.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Según las maestras orientadoras algunas son exigentes como otras no y algunas son muy felices de estar una practicante acompañándola una semana, uno como practicante observa en cada práctica la educación que les brinda y como es el método de enseñanza. He dado con maestras orientadoras muy amables, carismáticas que me han dado consejos, hasta me han gustado y a eso les doy gracias.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Cuando doy una clase los niños quedan encantados con cada actividad que les realizo y me dicen los estudiantes (profe traiga más actividades nos</i>

		<i>encantaron) como docente en formación veo que uno debe de llevar actividades apropiados para ellos y actividades que ellos no se aburren me siento muy feliz en cada práctica que realizo porque me llevo muchas enseñanzas.</i>
EPFC 11	<i>Maestro titular</i>	<i>No dicen nada al respecto de mí, ni bueno ni malo.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que soy una buena practicante y que también tengo buenas estrategias para dictar una clase. Que llamo la atención de los estudiantes.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que cuando vuelvo a dictar las clases porque son muy creativas y a ellos les gusta unas clases diferentes.</i>
EPFC 12	<i>Maestro titular</i>	<i>Que soy una persona Creativa, respetuosa, compañerita y responsable. También que soy puntual y tengo buena disciplina.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Mencionan que mis guías de trabajo son muy bonitas</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>A los niños les gusta las actividades y al final de la práctica algunos se ponen tristes y dicen que cuando voy a volver.</i>
EPFC 13	<i>Maestro titular</i>	<i>Que soy muy lúdica y mis planes van con nuevas perspectivas.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que soy sociable y me integro con los niños/as. También que me ven que soy respetuosa, organizada, Que busco la manera de colocar activo a los estudiantes, que es interesante lo que propongo y que tengo expectativas de ser una gran maestra.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que les gusta la clase y que cuando juego y me integro con ellos/as es muy divertido. Preguntan: ¿Tienes más actividades?</i>
EPFC 14	<i>Maestro titular</i>	<i>Que soy aplicada, atenta, puntual, participo en las actividades que realizan, opino en las socializaciones.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>En la mayoría de las prácticas he estado con docentes orientadoras muy empáticas, el desempeño ha sido satisfactorio para ambas partes, para ellas en cuanto a las observaciones positivas que dan y nosotros como maestros en formación aprendemos de los niños y docentes.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Les gusta la manera en como realizo las actividades durante las diferentes asignaturas, la manera dinámica que utilizo para la ambientación de las clases.</i>
EPFC 15	<i>Maestro titular</i>	<i>Que soy amigable y me falta compromiso en las actividades. Por el camino y con la práctica como docente titular cambiaré mi perspectiva y me terminaré de formar como maestra.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Falta buscar estrategias para el dominio de grupo.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Algunos estudiantes manifiestan estar felices a gusto con las actividades y dinámicas. En otros lugares los grupos son pesados y el ambiente es difícil.</i>
EPFC 16	<i>Maestro titular</i>	<i>Los maestros han expresado que tengo buena habla, es decir tengo un discurso cautivador e interesante por lo mismo presento problemas al realizar escritos técnicos.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Dicen que tengo buenas ideas al momento de realizar las clases de Educación física y Artística como también el uso de recursos reutilizables o del medio.</i>

	<i>Estudiantes</i>	<i>En algunas ocasiones los estudiantes demuestran su interés en mis clases ya que intentan hacer los talleres lo más bonitos posibles y son entusiastas para seguir atentos en clase.</i>
EPFC 17	<i>Maestro titular</i>	<i>Que soy responsable, aunque a veces me dejo llevar de personas.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que tengo buen liderazgo y que tengo buen manejo de grupo.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que los escucho y que además las clases las realizo con dinamismo</i>
EPFC 18	<i>Maestro titular</i>	<i>Soy una docente en formación que tiene mucho potencial, inteligencia, soy capaz de dar mucho más de mí en cuanto a mi rendimiento debo mejorar en algunas aptitudes.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>En su mayoría han manifestado el avance de mi labor docente durante los últimos meses, resaltando el manejo de grupo y la relación con cada estudiante, de igual forma las temáticas a dar.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Muchas experiencias, algunos dicen que no habían tenido una profe tan chévere que entienden mejor de la forma en que yo les explico, es más ni siquiera tienen que haber palabras para que el estudiante muestre su agrado con nuestra compañía.</i>
EPFC 19	<i>Maestro titular</i>	<i>Nos han felicitado a todos por unas buenas prácticas que hemos logrado.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Primero que todo, unos agradecen y me han felicitado por las buenas cosas que hago en mi práctica. Me aconsejan de seguir con la carrera como profesora que es algo muy bonito.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que son unas clases muy divertidas porque hago actividades de iniciación y demás. Que soy una buena profesora y que me quieren mucho.</i>
EPFC 20	<i>Maestro titular</i>	<i>Nada referente al tema, o bueno, los que han visto mi Kiper de planeamientos que son muy lindos y muy dedicados.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Que tengo la vocación, que mi actitud es super favorable en todas las situaciones, que soy muy atenta, que se nota que si quiero continuar con la profesión.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que como hice el material didáctico, que les gustó mucho la manera en la que les enseñé, que porque no me quedo todos los días.</i>
EPFC 21	<i>Maestro titular</i>	<i>Mis maestros me dicen que cuento con buen manejo de grupo.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Cuento con buen manejo de grupo, que soy activo en los descansos y que mis planeaciones son interesantes.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Que la forma de explicar es la mejor y muy divertida, que cuando vuelvo a dar clases.</i>
EPFC 22	<i>Maestro titular</i>	<i>Mis maestros dicen que tengo un potencial comunicativo muy bueno.</i>
	<i>Maestro acompañado</i>	<i>Muchos de los maestros comentan que mi forma de informar es muy precisa que es acorde a las lúdicas que aplico y que tanto mi expresión verbal como corporal son muy buenas.</i>
	<i>Estudiantes</i>	<i>Muchos de ellos dicen que soy un profesor que nunca podrán olvidar y que soy como un amigo para ellos.</i>
EPFC 23	<i>Maestro titular</i>	<i>Mis maestros muestran mucho cariño hacia mí, dicen que tengo mucho potencial en todo lo que hago pero que algunas veces me hace falta responsabilidad. También me recalcan mis capacidades de liderar una clase ya que mi desempeño dinámico es muy bueno.</i>

<i>Maestro acompañado</i>	<i>Las maestras con las que he tenido la oportunidad de realizar mis prácticas han mostrado satisfactoriamente sus agradecimientos y felicitaciones por mi buen trabajo. Dicen cosas muy bonitas, que soy tan perfecta y pulida en todo lo que hago y eso me hace muy feliz.</i>
<i>Estudiantes</i>	<i>O más hermoso que escucho en mis prácticas es: “profe, tu eres el mejor” “profe te quiero”, pero aparte de todo esto dicen que mis clases les encantan y que son sus favoritas. También muestran su gratificación por entenderlos y darles a cada uno sus espacios.</i>

Nota. Las narraciones fueron tomadas de los apuntes frente al tema de conversación, pudo no tenerse en cuenta información no relevante frente al interés investigativo.

Apéndice D. Entrevistas narrativas parte 3

Eje de conversación: *¿Cuáles son los planes después de salir de la ENS, con el desarrollo profesional y en relación a lo que le gusta y le interesa?*

EPFC	MAESTRO	NARRATIVA
EPFC 1	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Quiero ir a Bogotá y trabajar una temporada con mis hermanos y volver a trabajar otro tiempo acá”</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Por ahora quiero trabajar y después tratare de terminar mis estudios.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta el trabajo con niños, pero por ahora no quiero hacerlo.</i>
EPFC 2	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Quiero seguir la Licenciatura en la UPTC</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Me gustaría ser profesional para tener una vida estable</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustaría poder especializarme y, luego la maestría y luego el doctorado.</i>
EPFC 3	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Espero poder ingresar a terminar mi profesión.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Quizás me especialice en una carrera relacionada con las Artes.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustaría tener un futuro estable, haciendo lo que me gusta como la danza y la música</i>
EPFC 4	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Estudiar la Licenciatura en Educación</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Quisiera especializarme en algún tema relacionado con la Educación-</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustaría poder desarrollar estrategias pedagógicas con niños de inclusión.</i>
EPFC 5	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Todavía no tengo claro que voy a hacer</i>

	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Terminar una carrera profesional</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta la tecnología de pronto estudio algo relacionado con el tema.</i>
EPFC 6	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Primero terminar los estudios acá, ese es mi plan.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>No sé aún.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta la música, pero no quiero estudiar nada relacionado con eso.</i>
EPFC 7	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Espero poder continuar la carrera de Zootecnia y poder desarrollar mi trabajo en fincas de la región.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Quisiera entrar a la universidad donde estuviera la carrera de Zootecnia para lograr mis metas y ganar plata</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustaría trabajar en fincas</i>
EPFC 8	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Quisiera seguir estudiando</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Actualmente curso la licenciatura en pedagogía infantil en la UNAD</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta lo que estoy estudiando, me gustaría especializarme más adelante.</i>
EPFC 9	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Me gustaría continuar en las fuerzas armadas.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Estudiar en el SENA</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>No apenas salga voy a hacer un técnico en el SENA a veces el ambiente de la ENS no es de mi agrado, luego de que salga del SENA si tengo la oportunidad sigo o ingreso a la fuerza aérea</i>
EPFC 10	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Continuar mis estudios profesionales</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Quiero poder ingresar a terminar la Licenciatura en Pedagogía infantil para luego ingresar a la carrera docente.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta ser creativa y hacer material didáctico para mis estudiantes.</i>

EPFC 11	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Sería importante poder realizar mis estudios en la UPTC, depende de cuando termine pues los planes cambian con el tiempo.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Me gustaría ser profesional en Artes o algo relacionado con el tema.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustan las artes y siempre ha sido la inclinación más fuerte.</i>
EPFC 12	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>No he pensado mucho pues no me gusta planear mis cosas.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Como dije anteriormente, no me gusta planear mis cosas.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustan muchas cosas, pero algo en especial no podría decirlo.</i>
EPFC 13	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Trabajar en un negocio familiar mientras puedo seguir estudiando.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Me gustaría estudiar algo relacionado con el deporte o la actividad física.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta el deporte y lo que se relaciona con este.</i>
EPFC 14	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Prefiero no contestar.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>No contesto</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>- Se ríe y no contesto-</i>
EPFC 15	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Espero poder conseguir trabajo para ahorrar y luego veo.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Cuando tenga lo relacionado con el dinero podría pensar en entrar estudiar algo relacionado con la docencia.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta la vida tranquila y quiera tener una familia más adelante.</i>
EPFC 16	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Continuar estudios relacionados con la docencia.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Terminar una licenciatura, cualquiera puede ser desde que tenga la opción de continuar.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta el cine y la música, en mi profesión sería más por el lado de trabajar con estudiantes de bachillerato.</i>

EPFC 17	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Seguir estudiando y especializarme.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>M gustaría especializarme en un área para trabajar con jóvenes.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>No me gusta trabajar mucho con niños, aunque en mis prácticas me siento bien.</i>
EPFC 18	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Hay muchas cosas que quiero hacer, prefiero no contestar por ahora.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Me gustaría seguir estudiando, todavía no se .</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustaría viajar y aprender muchas cosas.</i>
EPFC 19	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Me gustaría estudiar lenguas extranjeras</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Quiero enseñar inglés y talvez otro idioma.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustan los Idiomas, aunque no soy como muy buena.</i>
EPFC 20	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Ingresar a estudiar la Licenciatura en informática y tecnología en la UPTC.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Quiero especializarme en algún tema Tecnológico o una ingeniería.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gusta la tecnología, quizás entre a trabajar o a estudiar algo relacionado con el tema.</i>
EPFC 21	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Me gustaría estudiar la carrera de música, pero sé que no lo puedo hacer por ahora.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Me gustaría estudiar luna Licenciatura y poder enseñar música.</i>
	<i>Gustos e intereses</i>	<i>Me gusta la música y quiero enseñarles a los niños a futuros.</i>
EPFC 22	<i>Planes después de salir de la ENS</i>	<i>Es complicado por el apoyo que cuento y en ocasiones no me gustaría seguir en la docencia, pero finalmente quiero ser profesional en algo.</i>
	<i>Planes relacionados con el desarrollo profesional</i>	<i>Especializarme y si es el caso poder ejercer mi profesión.</i>
	<i>Planes relacionados con gustos e intereses</i>	<i>Me gustaría ubicarme laboralmente para tener una estabilidad y quizás una familia más adelante.</i>

Nota. Las narraciones fueron tomadas de los apuntes frente al tema de conversación, pudo no tenerse en cuenta información no relevante frente al interés investigativo.