



Educación y pandemia COVID-19: implicaciones para prácticas e identidades docentes en una Escuela Normal colombiana¹

William Orozco Gómez²

Normal Superior Rafael María Giraldo, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7428-0530>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/01227238.12666>

Historia del artículo:

Recibido: 08/04/2021
Evaluado: 20/09/2021
Aprobado: 20/10/2021

Cómo citar este artículo:

Orozco Gómez, William.
“Educación y pandemia
COVID-19: implicaciones para
prácticas e identidades docentes
en una Escuela Normal
colombiana” Revista Historia de
la Educación Latinoamericana
vol.24 no.38 (2022)

Resumen

Objetivo: reconocer implicaciones de la pandemia COVID-19 en identidades y prácticas de maestros de una Escuela Normal Superior colombiana en el periodo marzo 2020 - marzo 2021.

Originalidad / aporte: interés por comprender un fenómeno global que afecta particularmente a los maestros en razón de nuevas modalidades de atención educativa de modo remoto.

Método: la metodología se inscribió en un paradigma hermenéutico y adoptó un enfoque mixto a partir del método o diseño de teoría fundada.

1 Artículo de resultados derivado del proyecto de investigación “Implicaciones de la pandemia Covid-19 para los maestros de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla (Antioquia) entre 2020-2021”, desarrollado desde procesos institucionales y asociado con procesos de investigación doctoral sobre la identidad de maestros normalistas.

2 Magíster en educación, estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, coordinador académico de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo y docente de cátedra de las universidades Católica de Oriente y de Antioquia. Correo electrónico: willimon1805@yahoo.com william.orozco1@udea.edu.co.



Estrategias / recolección de información: se recolectaron los datos a partir de técnicas como encuestas, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Esta información fue sometida a codificación abierta, axial y selectiva hasta obtener saturación teórica de las categorías emergentes, desarrollando así una teoría sustantiva sobre el fenómeno en estudio.

Conclusiones: se advirtieron cuatro grandes tensiones que han experimentado los maestros durante la pandemia y que han supuesto fisuras en sus modos de ser, hacer y pensar. Así mismo, se observaron otros avatares en los maestros como respuesta a los desafíos que viven. Fue percibida también una ruta o proceso de metamorfosis de las prácticas e identidades.

Palabras clave: *educación; pandemia COVID-1; prácticas docentes; identidades docentes; Escuelas Normales.*

Education and the COVID-19 pandemic: implications for teaching practices and identities in a Colombian teacher training college

128

Abstract

Objective: recognize implications of covid-19 pandemic in teachers' identities and practices in a Colombian Normal Higher School during the period March 2020 - March 2021.

Originality/Contribution: the interest for understanding a global phenomenon that particularly affects teachers due to home schooling.

Method: hermeneutical paradigm and mixed approach are part of methodology that operates from grounded theory method.

Strategies/information collection: For this case, data were collected from techniques such as surveys, focus group, and semi-structured interviews. This information was analyzed to open, axial, and selective coding until theoretical saturation of emerging categories and developing of substantive theory.

Conclusions: it was possible to notice the recognition of four great tensions that teachers have experienced during the pandemic and that have fissures in their ways of being, doing and thinking. Similarly, other avatars were observed in teachers' responses to challenges and finally it was perceived a metamorphosis process of practices and identities, which act interdependently.

Keywords: *Education; Covid-19 pandemic; Teaching practices; teaching identities; Normal Schools.*



A educación e a pandemia COVID-19: implicaciones para as prácticas e identidades de ensino num colégio colombiano de formação de professores

Resumo

Objectivo: reconhecer as implicações da pandemia da COVID-19 nas identidades e práticas dos professores de uma escola de formação de professores colombiana no período de Março de 2020 - Março de 2021.

Originalidade/contribuição: interesse em compreender um fenómeno global que afecta particularmente os professores devido às novas modalidades de cuidados educacionais à distância.

Método: a metodologia foi inscrita num paradigma hermenêutico e adoptou uma abordagem mista baseada no método ou desenho teórico fundamentado.

Estratégias/coleta de informações: os dados foram recolhidos utilizando técnicas tais como inquéritos, grupos focais e entrevistas semi-estruturadas. Esta informação foi sujeita a uma codificação aberta, axial e selectiva até se obter uma saturação teórica das categorias emergentes, desenvolvendo assim uma teoria substantiva sobre o fenómeno em estudo.

Conclusões: quatro grandes tensões que os professores experimentaram durante a pandemia e que levaram a fissuras nos seus modos de ser, de fazer e de pensar foram notadas. Outros avatares também foram observados nos professores como resposta aos desafios que estão a enfrentar. Foi também percebida uma rota ou processo de metamorfose de práticas e identidades.

Palavras-chave: *Educación; pandemia de COVID-19; prácticas de ensino; identidades dos profesores; facultades de formación de profesores.*

Introducción

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la emergencia global debido al brote del COVID-19, catalogado como pandemia³. Las distintas naciones enfrentaron esta situación adoptando medidas que mitigaran la propagación del virus, entre ellas, el aislamiento social obligatorio y el cierre de escuelas y universidades. Un día después, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia proclamó estado de emergencia

3 Organización Mundial de la Salud, "Alocución de apertura del director general de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19", 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19-11-march-2020>



sanitaria en todo el territorio nacional⁴. El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, estableció directrices para que los establecimientos educativos construyeran, en articulación con su Proyecto Educativo Institucional (PEI)⁵, un plan de trabajo con estrategias flexibles para la atención de los estudiantes en casa, considerando sus contextos, las posibilidades de conexión de las familias y los recursos con los que dispusiera la institución⁶. Así mismo, el Ministerio de Educación dictó orientaciones para ajustar el calendario académico en las distintas secretarías de educación, solicitando a los establecimientos educativos adoptar horarios flexibles y estrategias de trabajo en casa para sus funcionarios⁷. Por último, se enfatizó en la preponderancia de incorporar recursos digitales a las prácticas docentes como medida de contingencia ante la situación⁸.

Ante este panorama, la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla (Antioquia), contexto de esta investigación, consolidó un censo institucional con las posibilidades de conexión de sus 1653 estudiantes. Se concluyó que el 86,1 % del estudiantado contaba con internet en su hogar, de ellos un 71,8 % poseía computador y el 14,3 % restante celular o tableta; un 6,7 % de la población estudiantil reportaba ausencia de internet, pero disposición de un teléfono con opción de la red social WhatsApp y, finalmente, un 7,2 % reportaba ausencia de algún medio de acceso a internet⁹. En otras palabras, cerca de 120 estudiantes estaban incomunicados con la escuela, lo que suponía un desafío pensar en posibilidades de atención educativa para ellos. De este modo, tras realizar una serie de evaluaciones con la comunidad educativa (estudiantes, maestros, directivos, padres de familia), la Escuela Normal organizó una estrategia de educación en casa, aunque ésta solo empezó a operar finalizando mayo de 2020, pues los dos primeros meses la institución estuvo implementando otros mecanismos de atención¹⁰. Esta estrategia se estructuró desde cinco ideas claves.

- 4 Ministerio de Salud y Protección Social, Resolución 385. Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus, *Diario Oficial* 51.284 del 12 de marzo de 2020.
- 5 Herramienta de planeación del currículo en instituciones de educación preescolar, básica y media, a partir de cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y comunitaria. Todo ello en virtud de la legislación vigente y las condiciones del contexto local.
- 6 Ministerio de Educación Nacional, Circular 019, "Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus COVID-19", Bogotá, 14 de marzo de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-393910.html?_noredirect=1.
- 7 Ministerio de Educación Nacional, Circular 020, "Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19)", Bogotá, 16 de marzo de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-394018.html?_noredirect=1.
- 8 Ministerio de Educación Nacional, Circular 021, "Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente, Bogotá, 17 de marzo de 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-394115.html?_noredirect=1.
- 9 Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, Acuerdo Consejo Académico n.º 02, "Por medio del cual se adopta la estrategia de aprendizaje significativo en casa para la atención de estudiantes de todos los niveles en el marco de la contingencia por COVID-19", Marinilla, Antioquia, 24 de marzo de 2020.
- 10 Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo, Acuerdo Consejo Académico n.º 5, "Por medio del cual se establecen ajustes al currículo y el plan de estudios de la Escuela Normal Superior y se modifica la estrategia de atención a estudiantes



La primera fue la integración curricular de áreas obligatorias y optativas que permitiera la disminución del trabajo académico de los estudiantes, así como reducción en la asignación académica (intensidad horaria) de los maestros. La segunda atañó a la generación de clases sincrónicas en una plataforma de videoconferencia, suministrando dispositivos digitales propios de la institución a estudiantes que tuvieran esta necesidad y dispusieran de opción de conexión, ya que en una misma familia varios estudiantes requerían conectarse simultáneamente. En tercer lugar, se definió un horario de clases quincenal que permitiera a los maestros estar en atención a estudiantes solo dos días de la semana, dedicando los tres días restantes a revisión de producciones estudiantiles y procesos de planeación. La cuarta idea estuvo vinculada a una organización curricular mediada por la lógica del autoaprendizaje, configurando las planeaciones de modo tal que los estudiantes pudieran acceder a ellas y desarrollarlas de forma independiente, en caso de no poder conectarse a encuentros sincrónicos. Esta planeación serviría igualmente de recurso para el 7,2 % de estudiantes que no contaban con ninguna conexión. A este grupo de estudiantes se vincula la quinta idea, en términos de recibir de manera impresa esta planeación diseñada por los maestros, asegurando su acceso a la atención educativa remota¹¹.

Como se puede apreciar, la puesta en escena de la educación preescolar, básica y media, bajo estas nuevas condiciones, fue desafiante para la comunidad educativa, la cual aunó todo tipo de esfuerzos para estructurar una propuesta que impactara a la totalidad de sus estudiantes. Sin embargo, esta situación no tuvo lugar únicamente en esta institución. Según la Unesco, el COVID-19 acarreó el cierre de la totalidad de escuelas en 191 países, afectando con ello al 91 % de la población estudiantil a nivel mundial¹². De acuerdo con este informe, los sistemas educativos de estos países enfrentaban una crisis con la atención educativa remota, fenómeno contraproducente para la universalización del derecho a la educación y la instauración de la educación inclusiva. Lo anterior, en tanto se acentuaban las brechas de desigualdad social con las poblaciones menos favorecidas, justamente donde las posibilidades de conexión a internet eran casi nulas, o bien, no se contaban con dispositivos ni competencias digitales para la implementación de una propuesta virtual. La Unesco también reportó que los países con bajos ingresos habían tenido que recurrir a opciones como la radio, mientras que los países con medianos y mayores ingresos implementaron plataformas educativas según sus niveles de inversión en infraestructura tecnológica¹³. Todo lo cual trajo consigo, para maestros y directivos docentes, serias complicaciones.

La mayoría de los docentes y administradores de escuelas tuvieron que pasar de la noche a la mañana a la utilización de nuevas herramientas para impartir clases, distribuir contenidos, corregir tareas y comunicarse con los alumnos y sus padres. Trabajar desde casa es casi imposible para quienes cuidan niños u otros miembros de la familia.¹⁴

en el marco de la contingencia por COVID-19", Marinilla, Antioquia, 29 de mayo de 2020.

11 *Ibid.*

12 Unesco, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, París: Unesco, 2020.

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*, 66.



En otro informe elaborado por la Unesco y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), se ratifica la crisis de los sistemas educativos latinoamericanos a causa de la pandemia, poniendo de relieve los bajos niveles de formación en tecnología por parte del profesorado, la necesidad de apoyo socioemocional a los mismos, así como las extensas jornadas laborales que venían enfrentando, acrecentando la ya marcada precarización de la profesión docente en los países latinoamericanos y del Caribe¹⁵. Ahora bien, los informes de estas organizaciones esgrimen de forma parcial las consecuencias de la pandemia en los maestros, de hecho, las enuncian de manera técnica, sin considerar sus voces y narrativas. No puede olvidarse que son los maestros quienes, desde sus subjetividades, se han visto abocados a movilizarse de ciertos lugares comunes para ir solventando el peso de la lejanía con sus estudiantes, la carencia de recursos, la pesadumbre emocional que ha traído la pandemia y las renuentes presiones que sobre ellos imprimen los gobiernos. De ahí que no solo sea necesario, sino urgente, comprender las implicaciones del COVID-19 desde los propios discursos de los maestros, analizando cómo se han ido situando en respuesta a los retos impuestos por esta nueva modalidad de educación. Pero ¿cómo entender esas implicaciones?, ¿en qué esferas de la profesión docente se reportan mayores repercusiones? Al respecto, este ejercicio de investigación, inscrito metodológicamente en la teoría fundada, fue evidenciando que las prácticas docentes y las identidades de los maestros eran las dos instancias que experimentaban mayores recomposiciones. A continuación, se realizan algunas delimitaciones conceptuales sobre ambas, de modo que se puedan acotar ciertos elementos con respecto a este estudio.

Prácticas docentes

Al hablar de prácticas del maestro debe ponerse de manifiesto la polisemia que ha dinamizado la discusión conceptual sobre las mismas. En ese sentido, se habla de prácticas educativas, prácticas docentes, prácticas pedagógicas, prácticas de enseñanza, entre otras categorías cuyos contenidos son bastante análogos. En el contexto latinoamericano, los profesores mexicanos García, Loredo y Carranza diferenciaron las prácticas docentes de las educativas, en cuanto al contexto de acción de cada una, señalando que las prácticas docentes ocurren en las aulas, mediadas por las interacciones con estudiantes, mientras que las prácticas educativas toman lugar en distintos contextos institucionales¹⁶. Así, entonces, las prácticas docentes están contenidas dentro de las educativas. Desde esta perspectiva, la presente investigación privilegió la noción de práctica docente, asumiéndola como entretrejo de acciones, discursos e intenciones que hilvana el maestro con respecto a la enseñanza, la evaluación, el currículo y otros elementos del acto educativo. En este punto, Sacristán argumenta que la práctica docente está demarcada por teleologías de variadas naturalezas y orígenes, subyaciendo como práctica social intencionada según la especificidad de un

15 CEPAL - UNESCO, "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19", Informe COVID-19, agosto de 2020. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.

16 Benilde García, Javier Loredo y Guadalupe Carranza, "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión", *Redie. Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 10, n.º esp., 2008. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>

currículo en particular¹⁷. A partir de ello, puede advertirse que la práctica docente es pensada en virtud de unos fines culturales e institucionales que dan cuenta de ideales de hombre plausibles para determinada sociedad. Esto significa que las prácticas docentes operan bajo influjos de múltiples tipos y fuentes, es decir, que no son ajenas a los fenómenos políticos y dinámicas culturales que, de modo concomitante, proveen un sistema de enmarcación para la profesión docente. En atención a ello, podría vaticinarse que la pandemia COVID-19 supone un factor estructurador/reestructurador de las prácticas docentes.

Sin embargo, siguiendo a Carr, debe entenderse que las prácticas no pueden ser abordadas sin vislumbrar el cómo los maestros se comprenden a sí mismos, pues su estructura personal se halla intrincada en su acción profesional¹⁸. Podría decirse entonces que el hacer, el ser y el pensar de los maestros está mediado por sus identidades, o bien, por sus procesos de identificación con el universo simbólico en el que habitan y el cual interpela su propia subjetividad. Por este motivo, el análisis de las prácticas docentes no puede hacerse al margen de las identidades profesionales que estructura el maestro. En cualquier caso, como lo reconoce Schön, la amplitud y complejidad de la práctica docente imposibilita capturar completamente su naturaleza para someterla a reflexividad¹⁹. Así, para efectos de este estudio, la práctica no es abordada con propósitos esencialistas, pues más allá de describir mediante modelos su estructura, operatividad o interacciones con otros fenómenos, lo que se procura es develar algunos impactos que ha generado la pandemia COVID-19 sobre las formas en que los maestros piensan su quehacer, o bien, toman sus decisiones. Para lo cual, su discurso funge como poderosa fuente de información para este ejercicio investigativo.

Identidades docentes

Después de conceptualizar las prácticas docentes, es necesario hacer algunas precisiones teóricas sobre las identidades. Así pues, este estudio se ha inscrito en formas de enunciación deconstructivas, reconociendo la condición dinámica, contingente y fluida de la identidad docente. En ese sentido, los profesores australianos Grootenboer, Lowrie y Smith definen la identidad docente como la manera en la que los maestros se nombran y se narran a sí mismos, en razón de cómo son considerados por los otros²⁰, concordando con Bolívar, quien sostiene que nadie configura su identidad sin las atribuciones realizadas por los demás²¹. De este modo, pueden subrayarse dos elementos importantes para pensar las identidades docentes; por un lado, su potencial narrativo en cuanto posibilidad reveladora de la subjetividad humana, por el otro, su condición dialéctica entre el 'yo' y el 'otro', considerando que éstas

17 José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Editorial Morata, 1998.

18 Wilfred Carr, *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Ediciones Morata / Fundación Paidea, 1996.

19 Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

20 Peter Grootenboer, Tom Lowrie y Tracey Smith, "Researching identity in mathematics education: The lay of the land, en *Identities cultures and learning spaces*, ed. P. Grootenboer, R. Zevenbergen y M. Chinnappan, Pymble (Australia): Merga, 2006, 612-615.

21 Antonio Bolívar, *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*, Málaga (España): Ediciones Aljibe, 2006.



se prefiguran justamente en el marco de la otredad, sólo puedo ser yo si hay otro que me permite leerlo y al mismo tiempo leerme desde la pluralidad y la diferencia. En consecuencia, como lo sintetiza Gee, la identidad es la comprensión de sí mismo como determinado tipo de persona dentro de un grupo social específico²². No obstante, Dubar, al advertir las crisis a las que se someten las identidades de los maestros, las conceptualizó como “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones”²³. Las identidades subyacen entonces como procesos que, semejantes a las prácticas docentes, se van modelando según las influencias contextuales. Esto hizo pensar a Gee que, si bien los maestros exhiben una *identidad principal*, es posible encontrar otros procesos de identificación paralelos que se expresan desde estados internos del sujeto y sus relacionamientos con el contexto social²⁴. Al respecto, Mishler, soportado en investigaciones narrativas alrededor de la identidad de un grupo de maestros de arte, concluye también la existencia de pluralidad de *sub-identidades*²⁵; hallazgo que es ratificado desde los presupuestos de Beijaard, Meijer y Verloop, quienes vuelven a acuñar el término de *sub-identidades* aludiendo a su condición de multiplicidad²⁶.

A propósito de la incidencia del contexto, Cantón y Tardif admiten que el estudio de las identidades docentes debe hacerse a la luz de las variables sociales, culturales y políticas, pues los distintos países han configurado presupuestos ideológicos específicos sobre la profesión docente y en consecuencia han estimulado determinadas identidades²⁷. Por esta razón, Woods y Jeffrey reconocieron dos tipos de identidades docentes: *identidades sustanciales* e *identidades situacionales*, las primeras más persistentes y las segundas transitorias, según los contextos sociales donde toman envergadura²⁸. Conviene señalar, además, que las identidades están compartimentadas, dislocadas y fracturadas, toda vez que en ellas se interconectan varios elementos y factores. De acuerdo con Kelchtermans, en la identidad o “yo profesional” de los maestros intervienen la autoimagen, la autoestima, la motivación laboral y la percepción que desarrolla el propio maestro de su profesión²⁹. Similarmente, en Antonio Bolívar se identifican siete elementos: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción con el oficio, relaciones sociales, actitud frente al cambio, competencias profesionales y expectativas profesionales futuras³⁰. Lo anterior da cuenta de la compleja composición de los procesos identitarios, convirtiéndose en herramientas de análisis para el presente estudio. Así pues, se entenderá la identidad docente como la confluencia e intersección de ciertos

22 James Paul Gee, “Identity as an Analytic Lens for Research in Education”, *Review of Research in Education*, vol. 25 (2000).

23 Claude Dubar, *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*, Barcelona: Bellaterra, 2000, 109.

24 Gee, *op. cit.*

25 Elliot Mishler, *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*, Cambridge: Harvard University Press, 1999.

26 Douwe Beijaard, Paulien C. Meijer y Nico Verloop, “Reconsidering research on teachers' professional identity”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, n.º 2 (2004).

27 Isabel Cantón y Maurice Tardif, “El problema de las identidades docentes”, en *Identidad profesional docente*, coordinado por Isabel Cantón M. y Maurice Tardiff, Madrid: Narcea Ediciones, 2018, 9-17.

28 Peter Woods y Bob Jeffrey, “The Reconstruction of Primary Teachers' Identities”, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.º 1 (2002).

29 Geert Kelchtermans, “Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n.ºs 5-6 (1993).

30 Bolívar, *La identidad profesional del profesorado*.

factores endógenos (emocionales, cognitivos, subjetivos) y exógenos (sociales, culturales, económicos, políticos) que le permiten al maestro comprenderse, narrarse y posicionarse contingentemente, es decir, en tiempos y espacios específicos.

En este orden de ideas, se asume como punto de partida la premisa de que prácticas e identidades docentes funcionan como fenómenos interdependientes, etéreos y en constante mutación, en virtud de los procesos de subjetivación que experimenta el maestro, mediado por relaciones de poder e influjos políticos y culturales que actúan sobre él y sobre su profesión. Así pues, es probable que la pandemia COVID-19 esté generando lo que para Bolívar sería una recomposición de las identidades profesionales de los maestros³¹, razones por las cuales este ejercicio investigativo se pregunta: ¿qué implicaciones ha tenido la pandemia COVID-19 en las prácticas e identidades de los docentes de la Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo de Marinilla (Antioquia) durante el período comprendido entre marzo de 2020 y marzo de 2021?

Metodología

El diseño metodológico de la investigación se inscribe en el paradigma histórico-hermenéutico, toda vez que su interés gnoseológico es interpretativo. En ese marco, las percepciones y significados condensados en los discursos de los maestros cobran gran relevancia en el acercamiento al objeto de estudio. En su ejercicio de descripción de intereses intrateóricos de las ciencias sociales, Habermas señala que en el interés interpretativo “la comprensión del sentido, y no la observación, [es] lo que nos permite acceder a los hechos”³². Adicionalmente, el presente estudio se situó en un enfoque mixto que posibilitó la articulación de múltiples datos cualitativos o cuantitativos para la comprensión del fenómeno en estudio. De acuerdo con Fetters, Curry y Creswell, los métodos mixtos permiten que en la recolección de datos y en su análisis se conecten diversos puntos que podrían no ser examinados al escindirse estos enfoques³³. Así mismo, esta investigación siguió el método de teoría fundada o fundamentada, que como propuesta metodológica fue planteada por los profesores norteamericanos Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967. Si bien este método fue catalogado por Creswell como una de las cinco grandes tradiciones de la investigación cualitativa³⁴, los aportes de Charmaz justifican el uso de datos tanto cualitativos como cuantitativos para alcanzar los objetivos de este tipo de investigación³⁵. En cualquier caso, este método actúa como herramienta metodológica “para ayudar en la recolección sistemática y

31 Antonio Bolívar, “La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional”, *Estudios sobre Educación*, vol. 12, n.º 13 (2007).

32 Jürgen Habermas, *Conocimiento e interés*, Valencia (España): Universitat de València, 1996, 40.

33 Michael Fetters, Leslie Curry y John Creswell, “Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices”, *Health services research*, n.º 48 (2013).

34 John Creswell y Cheryl Poth, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*, Los Ángeles (CA): Sage, 1998.

35 Kathy Charmaz, *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*, Londres: Sage, 2006.



el análisis de datos para la construcción de un modelo teórico³⁶, de ahí que la teoría fundamentada sea pertinente cuando las teorías disponibles no explican el fenómeno o planteamiento del problema³⁷. De esta manera, el investigador produce una explicación general o teoría sustantiva con respecto a la realidad en cuestión, basándose en las perspectivas y discursos de múltiples participantes³⁸.

En ese orden de ideas, el presente estudio asumió como participantes un grupo de 51 maestros de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media de una Escuela Normal Superior pública. Este grupo de maestros compuesto por 10 hombres y 41 mujeres, con edades entre los 30 y los 65 años, contaba con una experiencia laboral que oscilaba entre 6 y 42 años. Cabe destacar que 45 de estos maestros se encuentran vinculados a la planta de cargos de la Secretaría de Educación de Antioquia, y seis de ellos ostentan nombramientos en provisionalidad (temporales). En cuanto a la ruta metodológica seguida en esta investigación, se retomaron los elementos metodológicos propuestos por Strauss y Corbin³⁹ y refinados por Charmaz⁴⁰. A continuación, se describen las distintas actividades generadas en esa ruta, teniendo en cuenta que ésta no obedeció a un proceso lineal sino circular, a modo de espiral, donde todas las acciones estuvieron interconectadas.

Actividad 1. Definición del problema. A diferencia de otras metodologías de investigación, en la teoría fundada el problema se va decantando a medida que los datos son recolectados. De esta manera, al inicio de este estudio se observó la gesta de un fenómeno particular en los modos de actuar y pensar de los maestros, ya que la pandemia COVID-19 acarreó distintos procesos de movilización y desplazamiento en sus discursos. Este fue el punto de partida para realizar el estudio. Poco tiempo después de iniciar la recolección de información se apreciaron en los datos dos asuntos recurrentes: las prácticas docentes y las identidades de los maestros. De ahí que finalmente se siguiera indagando sobre las implicaciones de la pandemia COVID-19 en estas dos instancias.

Actividad 2. Recolección de datos. La recolección de información fue concretada a través de cuatro técnicas. *Encuestas* aplicadas cada dos semanas a los maestros para condensar sus sentires y percepciones frente a lo que estaban viviendo en la escuela a causa de la pandemia COVID-19, también fueron aplicadas encuestas a estudiantes y familias con miras a compilar sus puntos de vista respecto a las formas en que la escuela y los maestros estaban generando la enseñanza. *Grupos focales*, mediante los cuales fue posible ampliar las formas de enunciación de los maestros con respecto a condiciones que empezaban a prefigurarse por efecto de este fenómeno; en estos espacios se desplegaron otras técnicas interactivas como el *mural de situaciones* o la

36 Cresswell y Poth, *op. cit.*, 207.

37 Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Nueva York: Routledge, 1967; Anselm Strauss y Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Washington, DC: Sage, 1998; Cresswell y Poth, *op. cit.*

38 Strauss y Corbin, *op. cit.*; Charmaz, *op. cit.*

39 Strauss y Corbin, *op. cit.*

40 Charmaz, *op. cit.*

colcha de retazos. También se aplicaron *entrevistas semiestructuradas* a los maestros que presentaban situaciones especiales y que iban llamando la atención sobre el fenómeno en estudio, compilación adicional de datos que se materializó a lo largo de todo el trayecto investigativo, obedeciendo al *muestreo teórico*, entendido como la elección de participantes según las necesidades de la investigación⁴¹. Desde este punto de vista, algunos participantes fueron más indagados que otros, cuando la situación así lo ameritara, en tanto este tipo de muestreo implica que “el investigador examine a los individuos que pueden contribuir a la evolución de la teoría”⁴².

Actividad 3. Análisis de los datos. A medida que la información fue recolectada, se elaboraron *memos analíticos* que, de acuerdo con Strauss y Corbin, son notas escritas que sistematizan ciertos análisis realizados por el investigador frente a la realidad en estudio, usando distintos tipos y formas de registro⁴³. Estos memos analíticos fueron registrados en una rejilla que involucraba la asignación de códigos identificadores de las diversas ideas, posibilitando perfilar categorías emergentes, especificar sus propiedades, definir relaciones entre las mismas y encontrar probables vacíos que involucraran otras necesidades de indagación. Como fue establecido inicialmente por Glaser y Strauss⁴⁴ y desarrollado con mayor detalle tanto por Strauss y Corbin⁴⁵ como por Charmaz⁴⁶, la teoría fundada emplea como mecanismo de análisis de la información tres sistemas de codificación: abierta, axial y selectiva, de donde se va partiendo de un sistema categorial abierto hasta uno más específico en el que emergen categorías a partir de la saturación teórica con los datos hallados. Para el caso de esta investigación, la *codificación abierta* involucró asociar a conceptos las dimensiones y cualidades de los datos, estableciendo como categorías apriorísticas las *prácticas* y las *identidades docentes*. De estas categorías fueron delimitadas varias ideas centrales y atributos que iban dando cuenta del significado de las mismas. La *codificación axial* involucró poner en el mismo eje las categorías y subcategorías apriorísticas de la codificación abierta, determinando conexiones que dieran forma a categorías emergentes. Finalmente, la *codificación selectiva* permitió la integración y definición de la teoría o modelo teórico, para ello se buscó la *saturación teórica* conceptuada desde Strauss y Corbin como estado de desarrollo alcanzado por una categoría emergente, donde la recolección de información y su análisis no aportan nuevas propiedades, dimensiones o elementos⁴⁷. En ese sentido, las emergencias de la codificación selectiva fueron conceptualizadas desde interpretaciones del investigador y datos provenientes de los participantes, incluso en esta última etapa fue necesario recolectar nuevamente datos y analizarlos hasta obtener el mencionado estado de *saturación teórica*.

Actividad 4. Formulación de la teoría sustantiva. A partir de la codificación

41 Glaser y Strauss, *op. cit.*; Charmaz, *op. cit.*

42 Cresswell y Poth, *op. cit.*, 73.

43 Strauss y Corbin, *op. cit.*

44 Glaser y Strauss, *op. cit.*

45 Strauss y Corbin, *op. cit.*

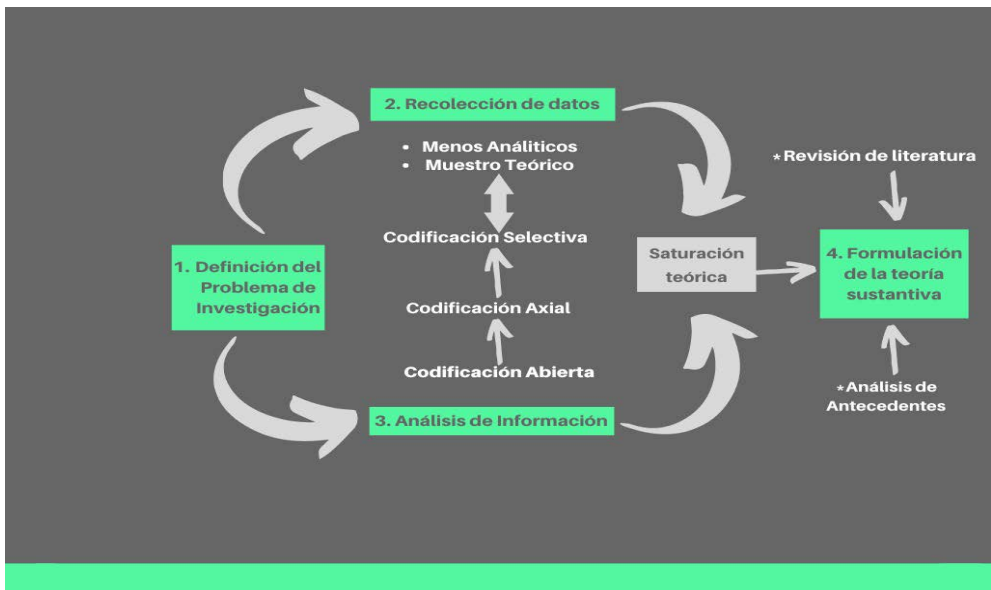
46 Charmaz, *op. cit.*

47 Strauss y Corbin, *op. cit.*



selectiva se posibilitó un proceso de conceptualización que pretendió desentrañar los atributos, condiciones, interacciones y relaciones vinculadas a las categorías emergentes, de modo que se desarrollara la teoría sustantiva. Es ineludible considerar que, como lo adujeron Glaser y Strauss, las teorías subyacentes a este tipo de investigaciones pueden ser formales o sustantivas, entendiendo las primeras como aquellas que son menos específicas en cuanto a los grupos humanos y espacios sociales que atañen, mientras que las segundas son válidas mayoritariamente para contextos particulares⁴⁸. Charmaz, en sus múltiples trabajos reconstructivos y descriptivos de la teoría fundada, ha sostenido que la gran mayoría de teorías subyacentes de este método son sustantivas porque están dirigidas a problemas en áreas específicas de estudio⁴⁹. Con ello se quiere llamar la atención en cuanto a los resultados de esta investigación, en tanto no se considera haber elaborado una teoría en su sentido formal, sino más una propuesta teórica de naturaleza sustantiva que permite reconocer algunas implicaciones de la pandemia COVID-19 en las prácticas e identidades de los maestros de una Escuela Normal Superior pública del contexto colombiano.

Figura 1. Ruta metodológica de la teoría fundada en este estudio



Fuente: elaboración propia.

48 Glaser y Strauss, *op. cit.*

49 Charmaz, *op. cit.*

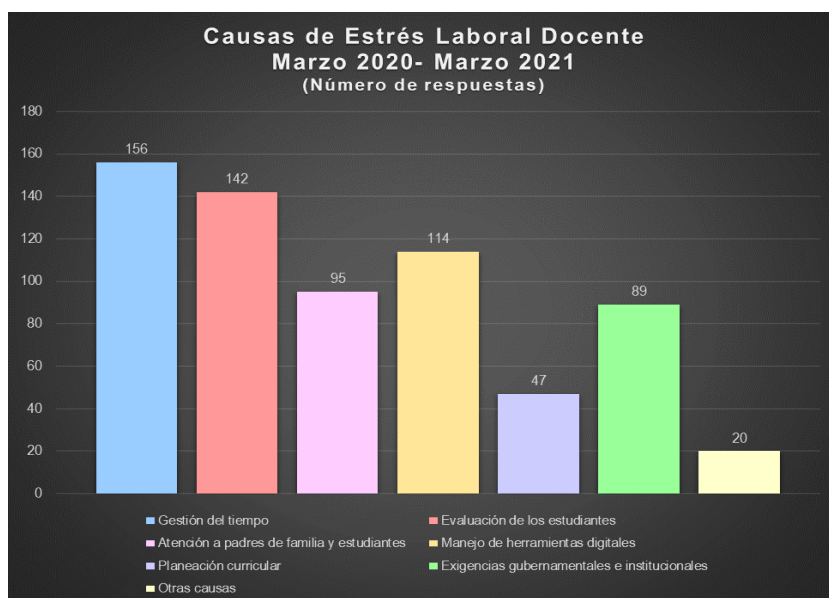
Resultados y discusión

A partir de las codificaciones abierta, axial y selectiva emergieron tres categorías en cuanto teoría sustantiva para describir implicaciones de la pandemia COVID-19 en prácticas e identidades de los maestros participantes. A continuación, se explicitan atributos, propiedades, condiciones de emergencia y subcategorías de cada una de éstas.

Tensiones y fisuras en las identidades y prácticas docentes

En los maestros sujetos de investigación se encontró que la pandemia COVID-19 provocó cuatro tensiones, apalancadas éstas por una suerte de fisuras en sus identidades y prácticas docentes. Para determinar estas tensiones fue fundamental el seguimiento a los factores de estrés que experimentaron los maestros durante este tiempo. En términos de Feldman, el estrés es una respuesta ante acontecimientos que amenazan y ponen en crisis la estabilidad del sujeto⁵⁰. Para efectos de este estudio, el estrés docente se conceptuó como una respuesta conflictiva a tareas derivadas de la educación en casa, provocando emociones negativas como ansiedad, frustración, intranquilidad, irritabilidad, entre otras, las cuales probablemente desencadenan efectos somáticos. En la figura 2 se observan las principales causas de estrés inventariadas en este estudio.

Figura 2. Causas principales del estrés laboral expresadas por los maestros



Fuente: elaboración propia.

50 Robert S. Feldman, *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*, México, D. F.: McGraw-Hill, 1998.

A continuación, se describen las tensiones halladas y se explicitan algunas esencialidades de las fisuras que éstas generan sobre identidades y prácticas de los maestros.

Gestión del tiempo vs. jornada laboral ampliada. A lo largo del seguimiento, un promedio de 30 % de los maestros indicaron como causa de estrés la ampliación de jornadas laborales, siendo el doble de este porcentaje en los primeros cuatro meses. De acuerdo con los maestros, las causas de esta situación fueron la dificultad de padres de familia y estudiantes para seguir instrucciones escritas, débiles competencias digitales en algunos estudiantes y familias, irrupción en los tiempos personales de los maestros, revisión de producciones de estudiantes y exigencias de los nuevos modos de planeación curricular que ha impuesto la educación en casa. “Los padres y estudiantes no respetan los tiempos, a mí me han escrito a las diez de la noche a preguntar cosas que ya se habían dicho en el encuentro sincrónico” (GF04)⁵¹. “Son demasiadas cosas para hacer, no alcanzan ni seis u ocho horas para uno calificar, planear, responder cien mensajes que llegan al WhatsApp” (ED04). Este tipo de situaciones eclipsa la estabilidad de los maestros, quienes no saben qué priorizar o cómo manejar la masificación de funciones docentes tradicionales. De hecho, se explicitan ciertas repercusiones en su propio autoconcepto. “Hay veces uno siente que no es buen maestro, porque antes medianamente daba abasto con todo, ahora uno no alcanza” (ES04). “Me ha costado tener que aceptar que no todo lo puedo hacer, incluso he dudado de mí misma como maestra” (ES16). Así pues, la sobrecarga laboral ha repercutido en los sentimientos de autoeficacia y autoconcepto, los cuales, de acuerdo con Day *et al.*, son elementos de la identidad que desempeñan un papel determinante en el compromiso profesional y en la pasión por enseñar⁵².

Evaluación vs. calificación. La segunda causa de estrés tiene que ver con la evaluación de estudiantes, indicando una multiplicación de estas actividades, puesto que los ambientes virtuales hacen difícil el desarrollo de una *evaluación formativa o de procesos* que examine la construcción de aprendizajes *in situ*, como se hacía en condiciones presenciales. En cuanto a la *evaluación sumativa o de resultados*, se ve incrementada, dada la complejidad implícita en fomentar el trabajo en equipo u otras formas de participación en la evaluación tales como coevaluación o evaluación entre pares, agudizándose esto último en estudiantes de preescolar y básica primaria. “Mi principal causa de estrés es que hemos tenido que calificar ciento cincuenta trabajos por semana, en las dos semanas hasta trescientos trabajos” (GF04). “Antes podía asignar actividades en parejas, en equipos, pero ahora es imposible con los estudiantes más pequeños” (ED03). “Es difícil sacar las cinco notas que se requieren en la plataforma según el SIE, porque hay que sacar varias de una misma actividad” (ED07). Esta tensión exhibió la cosificación a la que se ha sometido la evaluación en la escuela, pudiendo notarse que ésta es enunciada por los maestros como ‘calificación’, distando de las reflexiones de autores como Black⁵³ y Sadler⁵⁴, o en el contexto hispanoparlante, de las de Sacristán y

51 Códigos utilizados para identificar enunciados de los discursos guardando confidencialidad. Las dos primeras letras refieren la técnica: grupo focal (GF), encuesta docente (ED) y entrevistas semiestructuradas (ES).

52 Christopher Day *et al.*, “The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities”, *British Educational Research Journal*, vol. 32, n.º 4 (2006).

53 Paul J. Black, “Formative and summative assessment by teachers”, *Studies in Science Education*, n.º 21 (1993).

54 D. Royce Sadler, “Formative Assessment: Revisiting the territory”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, n.º 1 (1998).

Pérez⁵⁵, donde se asume la evaluación como una actividad amplia y compleja que está al servicio del aprendizaje de los estudiantes.

Esta instrumentalización de la evaluación ha aseverado la crisis educativa durante esta época, pues se ha incrementado la preocupación por las vicisitudes de la calificación, es decir, por la asignación de valoraciones cualitativas o cuantitativas, yuxtaponiendo la noción de 'calificación' sobre el sentido extenso de la evaluación. Esta práctica pone en jaque el ejercicio profesional del maestro, pues debe decidir entre ocuparse del aprendizaje o responder a asuntos tecnocráticos como la obtención de calificaciones, descuidando, entre otros, procesos importantes como la realimentación y la metacognición del estudiante. Sobre el primer proceso, los maestros indican que no pueden hacer realimentación efectiva a un número tan amplio de producciones. Respecto a la metacognición, como reflexión de la actividad cognitiva propia, los maestros exhibieron al inicio imaginarios bastante taxativos que censuraban ejercicios de esta naturaleza como la autoevaluación. "No estoy de acuerdo con la autoevaluación, los estudiantes aprovechan para ponerse una nota alta que les ayude a aprobar la asignatura" (ED01). Estas perspectivas ratificaron el énfasis en la calificación y el juego de relaciones de poder intrincadas en la evaluación por parte de los maestros, puesto que en su perspectiva el ejercicio de autocalificación ni siquiera puede delegarse a los estudiantes porque se ve amenazado el poder del maestro. No obstante, al finalizar el período de investigación se observaron algunos desplazamientos en estos lugares de enunciación. "Creo que la autoevaluación nos ha ayudado mucho, independiente de que el estudiante diga la verdad o no, creo que ya va siendo una cultura cada vez más consciente" (ES12). "Uno de mis aprendizajes ha sido cambiar la visión de la evaluación, no es solo asignar una nota, sino realmente preguntarse por cómo ayudar a los estudiantes a ser mejores" (ED12).

Escuela vs. escuela-familia. Otra de las tensiones tiene que ver con la implicación de la familia en la educación que, como escenario de enculturación, se configura en tanto campo de apropiación de capitales simbólicos y culturales⁵⁶. Debe decirse entonces que la familia no siempre ha estado presente, al menos como se quisiera, en los procesos educativos de las escuelas públicas. Sin embargo, la educación en casa con atención remota ha reclamado de las familias un acompañamiento directo de los procesos educativos. Al inicio de la pandemia, las familias mostraron gran apatía con las nuevas formas de vinculación, de ahí que, según encuesta realizada, un 34 % señalaba que los maestros no estaban *explicando lo suficiente* y la responsabilidad de la educación, según ellos, estaba recayendo en la familia, situación que ha venido cambiando puesto que, en la última encuesta realizada, solo el 6 % de las familias persiste en estas posturas. Para los maestros, lo anterior ha representado un verdadero desafío, ahora no solo deben pensar en prácticas docentes para formar a los niños y jóvenes sino también a sus familias, de modo tal que efectúen un acompañamiento inteligente del aprendizaje. "Hay muchos niños con bajo acompañamiento, pueden tener un computador o un celular para conectarse, pero no logran cumplir con los desafíos porque están solos" (ES08). "He empezado a creer que no soy solo profe de los niños sino de las familias, porque si ellos no nos apoyan... apague y vámonos" (GF02). Desde esta óptica, las fisuras que sufren las identidades docentes tienen que ver con desestructurar cualquier preconcepción del maestro como sujeto exclusivo de la enseñanza estudiantil. En conjunción con ello, parece ineludible

55 José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata, 2009.

56 Pierre Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D. F.: Siglo XXI, 1997.



pensar al maestro sin una interlocución estrecha con las familias, de ahí que muchos maestros participantes reporten incrementos en actividades de formación con padres y cuidadores, especialmente en el nivel de preescolar y los grados primero y segundo de básica primaria, donde los niños y niñas avanzan en la apropiación del código lector y escritor.

Tecnología como opción vs. tecnología como imperativo. La incorporación de la tecnología en las prácticas docentes ha sido uno de los efectos colaterales de la pandemia COVID-19. Puentedura explicó el proceso de incorporación de la tecnología a las prácticas de los maestros mediante un modelo que llamó SAMR (sustituir, aumentar, modificar y redefinir)⁵⁷. Podría decirse que estos fueron los estadios que vivieron los maestros, con la diferencia de que fueron introducidos allí de manera forzada, sin opción de sustraerse de esta dinámica. Ejemplificando esta situación, al inicio, un alto porcentaje de los maestros (76,4 %) refirieron tener un nivel insuficiente de competencias digitales para enfrentar la educación en casa, convirtiéndose esto en factor de estrés. En ese sentido, los maestros tuvieron que *sustituir* diferentes acciones de sus prácticas, ejemplo: tableros físicos por pizarras electrónicas, recolección física de tareas por plataformas de comunicación. Luego, fue necesario *aumentar* el uso de aplicaciones y objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Finalmente fueron conscientes de la *modificación* y *redefinición* que sufría su praxis. “Enfrentar los medios tecnológicos ha sido un gran reto porque los odiaba, no sabía manejarlos y ahora son el único medio para enseñar, realmente he tenido que aprender a usarlos” (ES12). “Como maestros nos tocó reinventar los métodos de enseñanza tradicionales, ahora estamos en un aula virtual” (ED12). “Llevo 42 años enseñando y en todo ese tiempo jamás había sentido un desafío tan grande: enfrentar las tecnologías. No es fácil, pero he aprendido muchísimo” (GF08).

142

Pese a lo anterior, inicialmente, cuatro maestros señalaron jamás haber usado ninguna herramienta digital distinta a Microsoft Word y la plataforma institucional de calificaciones, razón por la cual podría decirse que muchos maestros vivieron una *alfabetización digital* forzosa. Según sus relatos y los de otros maestros, fue posible responder a esta demanda debido a la formación recibida a nivel institucional, el apoyo de compañeros con mayores dominios y una actitud autodidáctica constante. Paradójicamente, tras doce meses usando tecnología, el 96 % de los participantes afirma haber mejorado sus prácticas docentes, en términos de diversificar las estrategias de enseñanza a partir de las múltiples posibilidades de la tecnología. Relatan, dentro de los cambios, la incorporación de diversos objetos virtuales de aprendizaje (OVA) como videos, *podcast*, video-juegos, entre otros; también describen haber incursionado en procesos como gamificación y aula invertida. En la figura 3 se muestran las principales aplicaciones usadas en las prácticas docente, por al menos el 10 % de ellos, durante ciclos de tres meses.

57 Rubén Puentedura, “Transformation, Technology, and Education” (2006). <http://hippasus.com/resources/tte/>

Figura 3. Herramientas digitales incorporadas a las prácticas docentes



Fuente: elaboración propia.

Recomposiciones en las identidades y prácticas docentes

Tanto las identidades como las prácticas docentes están expuestas a remodelaciones permanentes durante la formación docente y el desempeño profesional. Numerosos estudios han indagado al respecto, indicando, por ejemplo, que la identidad puede sufrir recomposiciones en razón de percepciones desarrolladas por el maestro acerca de sí⁵⁸, comprensiones sobre su propio desempeño⁵⁹ y cambios contextuales producidos por la cultura o políticas gubernamentales⁶⁰. Similar situación ocurre con las prácticas docentes que son resignificadas desde relaciones de poder⁶¹, procesos de reflexividad⁶² y condiciones institucionales⁶³. Ciertamente entonces, es natural que la pandemia COVID-19 trastoque dichas prácticas y procesos identitarios, viviendo lo que Day *et al.*, llamarían una *negociación intersubjetiva*, en la que se exige al maestro dirimir entre lo que vive y lo que se le demanda⁶⁴. Al respecto, el 64 % de los maestros sostienen que, tras un año de pandemia, se leen como sujetos distintos en el plano personal y un 82,5 % reportan modificaciones en sus identidades y prácticas,

58 Beijaard, Meijer y Verloop, *op. cit.*

59 Catherine Beauchamp y Lynn Thomas, "Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education", *Cambridge Journal of Education*, vol. 2, n.º 39 (2009).

60 Ian Stronach *et al.*, "Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux", *Journal of Education Policy*, vol. 17, n.º 1 (2002).

61 Carr, *op. cit.*

62 Schön, *op. cit.*

63 Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, Barcelona: Paidós, 1999.

64 Day *et al.*, *op. cit.*

evidenciándose desplazamientos hacia nuevos *avatares*, como metáfora para aludir a esos nuevos territorios subjetivos que van habitando. Pueden distinguirse así avatares de *maestro altruista*, *maestro en solitario*, *maestro empático*, *maestro líquido* y *maestro desterritorializado*. Estas identificaciones hacen plausibles determinadas prácticas docentes, encontrando que cuando se recomponen las identidades también mutan las prácticas, como lo indicaron los estudios de Cook al sostener que el *ser* del maestro está asociado directamente con las formas como enseña⁶⁵.

Maestro altruista. En el sustrato de los datos se encuentran conceptos recurrentes en los discursos de maestros: *vocación docente*, *entrega* y *dedicación*. “He aprendido que debo tener una actitud positiva, a realizar mi trabajo con la misma vocación de servicio a pesar de las dificultades que se presentan” (ED12). “Amo mi profesión y soy maestra por vocación... Siento que las circunstancias actuales han sacado una mejor versión de mí misma” (ED12). La vocación aparece como arquetipo para la autodefinición que hacen algunos maestros de sí mismos, entendida como entrega casi sin restricciones a su profesión. En medio de la pandemia, la consideran como ineluctable para “escuchar las familias, a los estudiantes y ayudarles a sobrellevar el peso del confinamiento” (ED05) y “ser más sensibles con lo que viven los estudiantes y flexible con temas como las excusas y demás” (ED03). No podría afirmarse que la idea de un maestro altruista o con vocación es nueva, probablemente esta noción ya estaba presente en el autoconcepto de los maestros; de hecho, el estudio de Gamba sobre maestros bogotanos señaló que su identidad estaba imbricada en el imaginario de *maestro apóstol*⁶⁶. Así mismo, los 18 maestros participantes que reiteraron esta noción en sus discursos comparten algunas características comunes en sus descripciones: se perciben como profesionales disponibles (estar dispuestos a cualquier hora para padres, estudiantes y directivas), responsables en cuanto a la entrega de actividades institucionales, no tienen problemas con la autoridad y aducen alta capacidad de adaptación. En cuanto a sus prácticas docentes, este grupo de maestros puede diferenciarse de los demás a partir de la incorporación de recursos más artesanales, elaborados por ellos mismos (ej. fichas de trabajo, infografías, videos, etc.), además se esfuerzan por cuidar aspectos de forma en sus prácticas, como la forma de presentación de la información.

Maestro en solitario. Una clara recomposición de las identidades y prácticas tiene que ver con la implicación de las tecnologías. En promedio, un 74,5 % de los maestros indica que la gran limitante de esta situación es lo que ellos llaman una “pérdida de la calidez humana” en las relaciones pedagógicas. En sus relatos subrayan el silencio de los encuentros virtuales, donde pocas veces los estudiantes encienden cámaras o activan micrófonos para participar, lo cual ha producido en los maestros un prominente sentimiento de soledad. “Ha cambiado la forma de interactuar con los alumnos y compañeros, hace mucha falta ese calor humano que da satisfacción y aprendizaje en nuestro rol de maestros” (ES12). “La cercanía y la presencialidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje nunca será reemplazados por otros medios” (ED11). “El silencio tras las pantallas nos hace sentir tremendamente solos,

65 Jennifer S. Cook, “Coming Into My Own as a Teacher’: Identity, Disequilibrium and the First Year of Teaching”, *The New Educator*, n.º 5 (2009).

66 Pedro L. Gamba, “Imagen e identidad en los maestros del sector oficial de Bogotá”, en *Los maestros en Bogotá. Espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá*, coordinado por Mercedes Boada et. al., 25-47, Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 1999.

apabullados por nuestras propias voces” (GF04). Estos cambios en las formas de interacción han naturalizado otras maneras de habitar la escuela a distancia mediados por la tecnología. “Yo me pregunto cómo será cuando vuelva a tener 45 estudiantes en frente, creo que ya no seré la misma, de algún modo me he acostumbrado a la virtualidad” (ED09). “Hemos tenido que comprender algo que hace mucho tiempo se requería y es que la educación ya no ocurre en cuatro paredes y los maestros somos solo acompañantes” (GF04).

Maestro empático. La totalidad de maestros se narran a sí mismos como sujetos que han tenido que ser resilientes frente a la pesadumbre de la pandemia, ya que la única opción era adaptarse a los nuevos cambios. “Hemos tenido que afrontar diversas situaciones que han puesto a prueba nuestra capacidad de innovación, nuestra resiliencia y capacidad de adaptación, llevándonos a mejorar nuestro ser desde la reflexión y adaptación” (ED12). “Sufrí COVID-19, eso me cambió totalmente como maestra, ahora sé qué es lo importante en la vida” (ES11). De este modo, la resiliencia es comprendida en sus discursos como la capacidad de hacerle frente a la adversidad y aprender de ella; el 68,6 % de los maestros asocian el desarrollo de la resiliencia con la empatía y la capacidad para reconocer al otro, que como lo sostienen Larrosa y Skliar, es urgente para la sociedad y la escuela el estimular la experiencia de alteridad en los sujetos, posibilitándoles albergar al otro tras superar la extrañeza natural⁶⁷. “Esta experiencia nos ha hecho más humanos sin olvidarnos de nuestros compromisos desde lo profesional y ético” (ES10)., “Antes no me preocupaba que la gente a mi alrededor pudiera estar enferma, ahora es una constante en mi vida diaria” (ED12). En encuesta realizada a los estudiantes, un 91 % de los estudiantes sostiene que sus maestros han cambiado, siendo en su mayoría más comprensivos y preocupados por su bienestar emocional, de ahí que se piense que las prácticas de los maestros se tejieron desde actos educativos más éticos, preocupándose por la gestión de emociones y las condiciones situacionales de los estudiantes.

Maestro líquido. Retomando la metáfora de modernidad líquida de Bauman⁶⁸, algunos maestros se han definido a sí mismos en tal dirección. “Creo que como maestros somos líquidos como la modernidad líquida, cambiamos a cada instante y ni siquiera porque queramos hacerlo” (ED07). “Estamos en una situación de cambio tan fuerte que, como dijo Darwin, solo sobreviven quienes se adaptan a las nuevas circunstancias, el que no quiera cambiar se queda relegado” (ED09). Para los maestros, el adaptarse a los cambios aparece en su horizonte identitario por estar abocados a una constante transformación que, además de no ser fácil, es inminente. Todos los maestros refieren haber aumentado su flexibilidad mental y un 82,3 % sostiene haber salido de sus zonas de confort. “El COVID me ha sacado de mi zona de confort, me ha hecho reevaluar mi quehacer como maestra” (GF05). “Los maestros estamos llamados a evolucionar a la par que aprendemos y cambiamos...” (ED12). “Como seres humanos el cambio siempre será difícil, pero es una opción para mostrar otras capacidades. Somos más innovadores cuando nos sacan de nuestra zona de confort y enfrentamos la incertidumbre” (ES08). En términos de las prácticas docentes, lo anterior puede ser leído como apertura para incorporar nuevos recursos y opciones de aprendizaje;

67 Jorge Larrosa y Carlos Skliar, comps., *Experiencia y alteridad en educación*, Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones, 2009.

68 Zygmunt Bauman, *Modernidad líquida*, México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.



de hecho, un 74 % de los estudiantes afirmó que en los ambientes virtuales de aprendizaje se habían diversificado las actividades.

Maestro desterritorializados. La pandemia ha conllevado intempestivamente a la interdisciplinariedad de saberes, fomentando la integración curricular de las áreas obligatorias de la educación básica y media planteadas por la ley 115 de 1994 (compilado en el decreto 1075). Esto ha implicado para los maestros el abandonar rasgos de su identidad, puesto que para un 88,2 % el área que enseñan o el nivel que orientan es parte de su propia representación como maestros, así, entonces, se narran a sí mismos como *maestra de preescolar*, *maestra de primaria*, *maestro de matemáticas*, entre otros. La legislación colombiana es coyuntural en la prefiguración de estas formas de identificación, en tanto el estatuto docente clasifica a los docentes por niveles (para el caso de preescolar y primaria) y por áreas del conocimiento (en secundaria y media). En ese sentido, al verse abocados los maestros a incorporar otras áreas o niveles en sus prácticas docentes a causa de la integración del currículo, se exponen a una crisis identitaria, sintiéndose desterritorializados al movilizarse de sus campos disciplinarios y establecer puentes con otros saberes. “La integración de las áreas mejora muchísimo la situación de los estudiantes y de nosotros como maestros al reducir la calificación, pero también toca estudiar más, preparar más, pensar más, porque no estamos preparados para otras áreas” (ED12). “Para mí lo más difícil ha sido orientar contenidos que no manejo, yo soy licenciada en un área específica y ponerme en otras cosas me genera angustia, pues esas áreas no reflejan lo que yo soy” (ES07).

Esto concuerda con estudios colombianos sobre identidad docente, donde se advierte el predominio de formas de identificación con niveles y áreas de desempeño: maestros de preescolar⁶⁹, idiomas⁷⁰, ciencias naturales⁷¹, universitarios⁷². El lastre de la identidad disciplinaria del maestro es preocupante, sobre todo si se consideran los recientes discursos acerca del currículo, donde se convocan a las escuelas a disolver fronteras entre los contenidos disciplinares, de modo tal que se desarrollen miradas más holísticas del ‘Mundo de la Vida’ y se tome distancia de la hiperespecialización del conocimiento⁷³.

69 María Dilia Mieleles, Iliana M. Henríquez y Ligia M. Sánchez, “Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta”, *Educación y educadores*, vol. 12, n.º 1 (2009).

70 J. Alberto Fajardo, “Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition”, *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, vol. 16, n.º 2 (2014); Bertha P. Rivera y Juan G. Calderón, “La docencia: itinerancia de un oficio. Reflexiones acerca de la construcción de la identidad docente en los maestros practicantes de Licenciatura en Educación Básica énfasis Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad Incca de Colombia”, *Revista Científica Unincca*, vol. 20, n.º 2 (2016).

71 Yesenia Quiceno Serna, “¿Cómo nos hacemos profesores de Ciencias Naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re)constitución de la identidad profesional”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 13, n.º 2 (2017).

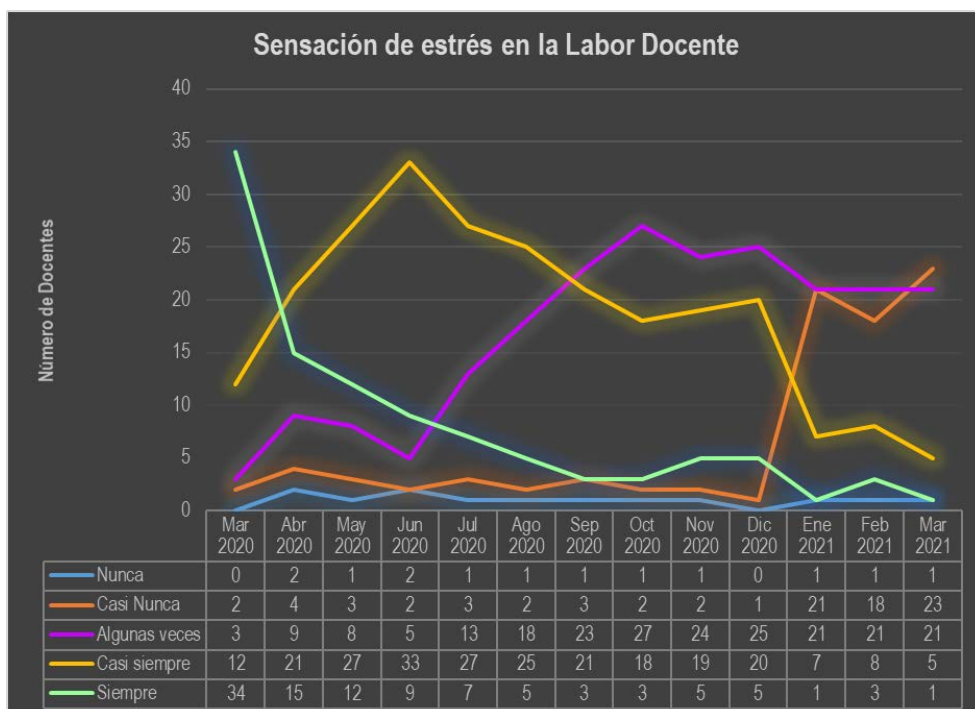
72 César Gaviria, Fabio Delgado y Gloria Rodríguez, “Identidad profesional de docentes universitarios: un estudio exploratorio con maestrantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle” (tesis de Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, 2009); María E. Domínguez y Sigifredo Ospina, “Identidad docente en autobiografías de tres generaciones de profesorado universitario en Colombia”, *Katharsis*, n.º 17 (2014).

73 Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid: Ediciones Morata, 1994.

Metamorfosis del maestro: Proceso de mutación de identidades y prácticas

El comportamiento de la sensación de estrés en los maestros fue mostrando reducciones. En marzo de 2020 se tenían 34 maestros que informaban un estado de estrés permanente en su labor, lo cual representaba un 66,6 % de la totalidad de los maestros; pero este porcentaje fue haciéndose más bajo a través del tiempo, de hecho, en el 2021 solo el 3,9 % de los maestros reportaron situaciones tan acérrimas como las iniciales. En ese sentido, a través de grupos focales los maestros dieron cuenta de una presunta naturalización de la situación actual, articulándola a sus modos de actuación profesional. “Realmente con diez meses en esta situación, uno como que ya no tiene esperanza de que volvamos a los colegios, ya uno se siente como un profesor virtual en una escuela virtual” (GF08). “No sé cómo sea cuando estemos de nuevo en la presencialidad, ya uno se ha habituado a estas formas de dar las clases, ya uno es... —¿sí me escuchan?, ¿sí ven la pantalla?, ¿quién participa?, enciendan la cámara” (GF11).

Figura 4. Sentimiento de estrés laboral por parte de maestros entre marzo 2020-marzo 2021



Fuente: elaboración propia.

Tanto Dubar⁷⁴ como Woods y Jeffrey⁷⁵ coinciden en señalar que cuando los maestros se enfrentan a nuevas tareas profesionales sus identidades atraviesan procesos de transformación, conservación, preservación, confirmación, reconstrucción o, incluso, redefinición. En otro contexto, la profesora estadounidense Virginia Satir *et al.*, basada en sus observaciones sobre la transformación de las familias, propuso en la década de los noventa un modelo conocido como *Modelo de Cambio* o *Modelo Satir*⁷⁶, el cual ha sido transferido a múltiples ámbitos. En la propuesta de Satir hay dos ejes que convergen en la transformación de los sujetos: el desempeño y el tiempo. Para la autora y sus compañeros, existe un *statu quo* previo al que se incorpora un nuevo elemento catalizador de mutaciones, elemento que inicialmente produce resistencia, caos, pero con el paso del tiempo termina siendo integrado a la estructura previa, desembocando en un nuevo estado. A partir de este esquema puede comprenderse la metamorfosis que han venido sufriendo identidades y prácticas de los participantes, notándose que cada dos o tres meses se manifestaban cambios en la sensación de estrés y los discursos mostraban desplazamientos, pudiendo advertirse una posible ruta de transformación en razón de determinadas emociones, informadas por al menos la tercera parte de los participantes, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Emociones de maestros y procesos de metamorfosis de sus identidades y prácticas

Momento	Emociones predominantes		Descripción
	Identidad docente	Prácticas Docentes	
Amenaza	Negación	Miedo	86,2% de los participantes indicaron dificultad para adaptarse al cambio, algunos de ellos fueron reuentes a las transformaciones institucionales, bajo la premisa de que siempre habían hecho las cosas de cierto modo y que no tenían por qué cambiar como maestros. Sobre la implementación de nuevas prácticas se mostraban temerosos, revelando apatía a la incertidumbre.
Crisis	Resistencia	Frustración	A partir de un mes de educación en casa, se narraron otras emociones, menos maestros se mostraban apáticos a la necesidad de cambiar el currículo y las prácticas. Durante el tercer mes, 70,5% de maestros relataron frustración al dictar clases virtualmente, en tanto las actividades no salían como estaban planeadas, entre otras razones por el dominio de las herramientas digitales. A nivel de los cambios en sus modos de ser, un 50% de los maestros reconocen que lograron movilizarse de antiguas posturas, pero previo a ello experimentaron una especie de resistencia al cambio, pensando en algunos momentos que no era necesario hacerlo.
Aceptación pasiva	Vulnerabilidad	Fatiga	Durante los meses cuatro, cinco y seis se evidenció un notable cansancio con la implementación de otro tipo de prácticas. En cuanto a las maneras de ser y pensar la mayoría migraron hacia lugares más abiertos al cambio, empezando a observarse en los discursos un estado de vulnerabilidad donde sentían que la situación de pandemia los obligaba a ser flexibles y reflexivos de sus propias concepciones e imaginarios sobre la profesión, muchos también refirieron que situaciones desestabilizantes de su vida personal les hacía empezar a verse como otro tipo de maestros.
Aceptación propositiva	Consciencia	Creatividad	En los meses siguientes empezaron a emerger otras enunciaciones en los maestros, un 50,9% narraban la situación covid-19 como una oportunidad para ser mejores maestros, argumentando la necesidad de cambiar muchas circunstancias institucionales y también de su propio ser y hacer docente, entre otras cosas se advirtieron innovaciones con el uso de la tecnología, que unos meses atrás parecía tan compleja. Muy pocos maestros seguían en el círculo de las emociones descritas en las fases anteriores.

Fuente: elaboración propia.

74 Dubar, *op. cit.*

75 Woods y Jeffrey, *op. cit.*

76 Virginia Satir *et al.*, *The Satir Model: Family Therapy and Beyond*, Palo Alto, California (EE. UU.): Science and Behaviour Books, 1991.

Sin embargo, todos los sujetos afrontan de manera diferente el cambio, motivo por el cual los momentos de transición descritos representan únicamente una tendencia encontrada con respecto a emociones de la mayoría. De hecho, en los primeros meses de la aplicación de la encuesta llamó la atención que una maestra reportara en todas las encuestas que *nunca* experimentaba estrés y otras dos estuvieran en el margen de *nunca* y *casi nunca*. En virtud del muestreo teórico, se realizaron entrevistas a cada una de ellas, determinando como características de este grupo que presentaban entre 9 y 16 años de experiencia laboral, de formación licenciadas en educación con maestría en el mismo campo, vinculadas al régimen 1278 de 2002, manejo amplio de herramientas digitales, incluso apoyaban a otros maestros en este asunto, dos de las maestras estaban nombradas en básica primaria y una en básica secundaria. En un ejercicio posterior de colcha de retazos, donde los maestros reconocían características de sus compañeros, las tres maestras fueron descritas como profesionales con iniciativa, creativas, inteligentes, empáticas y responsables. En las entrevistas con ellas, sobresalieron dos conceptos claves: apertura y flexibilidad mental. En el primero se pone de relieve su capacidad para aprender y su sensibilidad hacia los otros, en el segundo se resalta la capacidad de adaptación y de lectura del contexto. Estos atributos actuaron como recursos de afrontamiento frente al manejo del estrés, además permeaban sus identidades docentes. “Ser maestra me exige por un lado ser inquieta con el conocimiento. Siempre he tenido un amor infinito por aprender” (ES04). “Reconozco en mí un espíritu investigativo y creativo, tal vez por mi inclinación a las artes y las ciencias humanas, esto ha influido en mi estilo personal de relacionarme con el mundo y con mis estudiantes y entornos escolares” (ED06).

Al preguntársele a las maestras sobre si se consideraban buenas maestras, las tres aceptaron que sí lo eran, además explicaron que dedicaban largas jornadas a la preparación de sus clases y que se sentían satisfechas de hacerlo, obteniendo gratificación en las respuestas de los estudiantes. En efecto, pueden verse involucrados elementos como autoimagen, auto-concepto y grado de satisfacción con la profesión, factores que ya habían sido puntualizados por Bolívar como parte de la identidad docente⁷⁷. De hecho, Cantón y Tardif han señalado que asuntos como la satisfacción de los maestros con su profesión incide positivamente en la calidad de su enseñanza⁷⁸, contrario a lo que ocurre con la insatisfacción que termina incidiendo en la desmotivación con el quehacer⁷⁹.

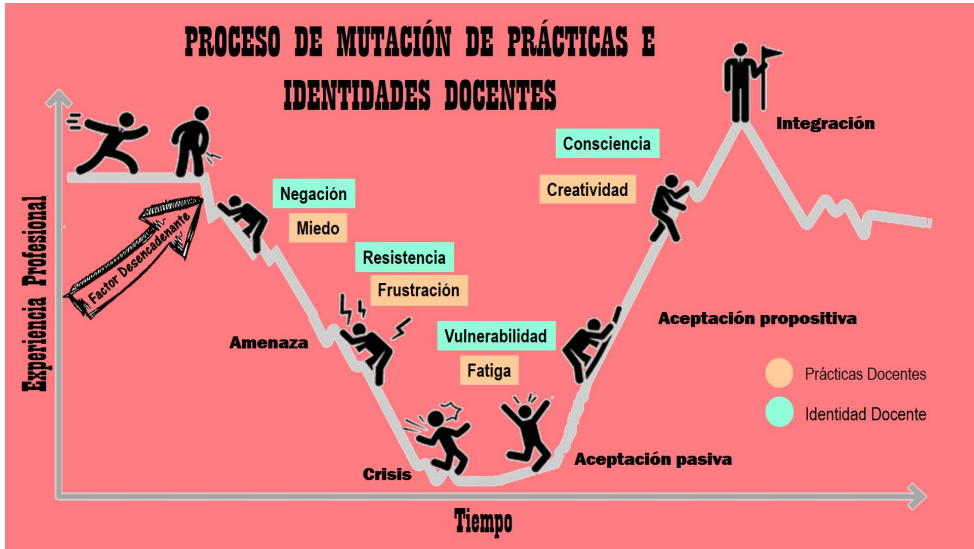
77 Bolívar, *La identidad profesional*.

78 Cantón y Tardif, *op. cit.*

79 Beatrice Ávalos y Carmen Sotomayor, “Cómo ven su identidad los docentes chilenos”, *Perspectiva Educacional*, vol. 51, n.º 1 (2012).



Figura 5. Proceso de mutación de prácticas e identidades docentes (Metamorfosis)



Fuente: elaboración propia inspirada en el Modelo Satir.

Conclusiones

La pandemia COVID-19 ha implicado para los maestros cuatro grandes tensiones: la gestión del tiempo ante una jornada laboral amplificada por numerosos requerimientos de estudiantes, familias y directivos; la demandante tarea de calificación que se ha masificado en razón de la instrumentalización del sentido de la evaluación; la convocatoria de las familias a los procesos educativos, que al mismo tiempo ha presupuesto para los maestros una nueva preocupación por la formación de padres y cuidadores, y, por último, la imperiosa incorporación de las tecnologías transitando de ser opción a convertirse en obligación. Estas tensiones han supuesto fisuras en el ser, hacer y pensar de los maestros, concluyéndose entonces que eventos contingentes y traumáticos influyen positiva o negativamente en la recomposición de las identidades y prácticas docentes, según los recursos de afrontamiento de cada maestro.

También es posible advertir que identidades y prácticas son interdependientes, evidenciándose que las mutaciones de una repercuten en la otra. Por ello, la pandemia COVID-19 ha remodelado algunos procesos de identificación, configurando o realzando algunos avatares: un *maestro altruista*, cimentado en la idea de vocación y entrega desmedida a la profesión; un *maestro en solitario*, que tras el silencio en las pantallas ha empezado a afrontar un desdibujamiento de las relaciones humanas en el acto educativo; un *maestro empático*, que al enfrentar situaciones traumáticas como la actual ha estimulado sus niveles de resiliencia, empatía y reconocimiento del otro; un *maestro líquido*, que debe disponerse a la transformación constante mediado por una apertura y flexibilidad que irrumpen su

zona de confort, y un *maestro desterritorializado*, que experimenta un debilitamiento de su identidad disciplinaria, en razón de la integración curricular que han empezado a promover las escuelas.

Adicional a lo expuesto, se observa una naturalización de la situación producida por el COVID-19 en los maestros, develando una ruta o proceso de metamorfosis de sus identidades y prácticas docentes, esto en relación con algunas emociones predominantes en sus discursos. En esa dirección se fueron encontrando cinco momentos claves a lo largo de la pandemia: amenaza, crisis, aceptación pasiva, aceptación propositiva e integración al *statu quo*. En el marco de estos momentos, los procesos de identificación se movilizaron entre negación, resistencia, vulnerabilidad y consciencia; las prácticas docentes, por su parte, estuvieron atravesadas por miedo, frustración, fatiga y finalmente creatividad. Aunque es claro que no todos los maestros vivieron estas emociones de forma lineal, algunos exhibieron incluso predisposiciones positivas desde el inicio de la contingencia, notándose que su autoconcepto y grado de satisfacción con la profesión docente eran determinantes para desarrollar otros modos de actuación profesional.

Conflicto de interés

El autor declara que no tiene conflicto de interés.

Financiamiento

Sin financiación

151

Referencias Bibliográficas

- Ávalos, Beatrice y Carmen Sotomayor. «Cómo ven su identidad los docentes chilenos». *Perspectiva Educacional*, vol. 51, n.o 1 (2012): 57-86 <https://doi.org/10.4151/07189729 Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Beauchamp, Catherine y Lynn Thomas. "Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education". *Cambridge Journal of Education*, vol. 2, n.o 39 (2009): 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, Douwe, Paulien C. Meijer y Nico Verloop. "Reconsidering research on teachers' professional identity". *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, n.o 2 (2004): 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Black, Paul J. "Formative and summative assessment by teachers". *Studies in Science Education*, n.o 21 (1993): 49-97. <https://doi.org/10.1080/03057269308560014>
- Bolívar, Antonio. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga (España): Ediciones Aljibe, 2006.
- Bolívar, Antonio. "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". *Estudios sobre Educación*, vol. 12, n.o 13 (2007): 13-30.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D. F.: Siglo XXI, 1997.

- Cantón, Isabel y Maurice Tardif. "El problema de las identidades docentes". En *Identidad profesional docente*, coordinado por Isabel Cantón M. y Maurice Tardiff. Madrid: Narcea Ediciones, 2018, 9-17.
- Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata / Fundación Paidea, 1996.
- CEPAL - UNESCO. "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19", Informe COVID-19, agosto de 2020. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> <https://doi.org/10.24875/j.gamo.M20000200>
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Londres: Sage, 2006.
- Cook, Jennifer S. "'Coming Into My Own as a Teacher': Identity, Disequilibrium and the First Year of Teaching". *The New Educator*, n.o 5 (2009): 274-292. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399580>
- Cresswell, John y Cheryl Poth. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Los Ángeles (CA): Sage, 1998.
- Day, Christopher, Alison Kington, Gordon Stobarty y Pam Sammons. "The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities". *British Educational Research Journal*, vol. 32, n.o 4 (2006): 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
- Domínguez, María E. y Sigifredo Ospina. "Identidad docente en autobiografías de tres generaciones de profesorado universitario en Colombia". *Katharsis*, n.o 17 (2014): 65-94.
- Dubar, Claude. *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra, 2000.
- Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo. Acuerdo Consejo Académico n.º 02. "Por medio del cual se adopta la estrategia de aprendizaje significativo en casa para la atención de estudiantes de todos los niveles en el marco de la contingencia por COVID-19". Marinilla, Antioquia, 24 de marzo de 2020.
- 152 Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo. Acuerdo Consejo Académico n.º 5. "Por medio del cual se establecen ajustes al currículo y el plan de estudios de la Escuela Normal Superior y se modifica la estrategia de atención a estudiantes en el marco de la contingencia por COVID-19". Marinilla, Antioquia, 29 de mayo de 2020.
- Fajardo, J. Alberto. "Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition". *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 16, n.o 2 (2014): 49-65. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38075>
- Feldman, Robert S. *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México, D. F.: Mc Graw Hill, 1998.
- Fetters, Michael, Leslie Curry y John Creswell. "Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices". *Health services research*, n.o 48 (2013): 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Gamba, Pedro L. "Imagen e identidad en los maestros del sector oficial de Bogotá". En *Los maestros en Bogotá. Espejos y reflejos: Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá*, coordinado por Mercedes Boada, Martha Cárdenas, Pedro L. Gamba, Henry González, Nubia E. López y José F. Murillo, 25-47. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 1999.
- García Cabrero, Benilde, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". *Redie. Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 10, n.o esp., 2008: 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Gaviria, César, Fabio Delgado y Gloria Rodríguez. "Identidad profesional de docentes universitarios: un estudio exploratorio con maestrantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle". Tesis de Maestría en Docencia, Universidad de La Salle, 2009.

- Gee, James Paul. "Identity as an Analytic Lens for Research in Education". *Review of Research in Education*, vol. 25 (2000): 99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Glaser, Barney G. y Anselm L. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Reserach*. Nueva York: Routledge, 1967.
- Grootenboer, Peter, Tom Lowrie y Tracey Smith. "Researching identity in mathematics education: The lay of the land. En *Identities cultures and learning spaces*, editado por Peter Grootenboer, Robyn Zevenbergen y Mohan Chinnappan, 612-615. Pymble (Australia): Merga, 2006.
- Habermas, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Valencia (España): Universitat de València, 1996.
- Kelchtermans, Geert. "Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development". *Teaching and Teacher Education*, vol. 9, n.os 5-6 (1993): 443-456. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G)
- Larrosa, Jorge y Carlos Skliar, compiladores. *Experiencia y alteridad en educación*. Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens Ediciones, 2009.
- Mieles, María Dilia, Iliana M. Henríquez y Ligia M Sánchez. "Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta". *Educación y educadores*, vol. 12, n.o 1 (2009): 43-59.
- Ministerio de Educación Nacional. Circular 019. "Orientaciones con ocasión a la declaratoria de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus COVID-19". Bogotá, 14 de marzo de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-393910.html?_noredirect=1.
- Ministerio de Educación Nacional. Circular 020. "Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID-19)". Bogotá, 16 de marzo de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-394018.html?_noredirect=1.
- Ministerio de Educación Nacional. Circular 021. "Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente. Bogotá, 17 de marzo de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-394115.html?_noredirect=1.
- Ministerio de Salud y Protección Social. Resolución 385. Por la cual se declara la emergencia sanitaria por causa del coronavirus COVID-19 y se adoptan medidas para hacer frente al virus. *Diario Oficial* 51.284 del 12 de marzo de 2020.
- Mishler, Elliot. *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- Organización Mundial de la Salud. "Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19", 11 de marzo de 2020. <https://www.who.int/es/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Puentedura, Rubén. "Transformation, Technology, and Education" (2006). <http://hippasus.com/resources/tte/>
- Quiceno Serna, Yesenia. "¿Cómo nos hacemos profesores de Ciencias Naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re)constitución de la identidad profesional". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 13, n.o 2 (2017): 151-176.
- Rivera, Bertha P. y Juan G. Calderón. "La docencia: itinerancia de un oficio. Reflexiones acerca de la construcción de la identidad docente en los maestros practicantes de Licenciatura en Educación Básica énfasis Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad Incca de Colombia. *Revista Científica Unincca*, vol. 20, n.o 2 (2016): 39-52.
- Royce Sadler, D. "Formative Assessment: Revisiting the territory". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, n.o 1 (1998): 77-84. <https://doi.org/10.1080/0969595980050104>
- Sacristán, José Gimeno y Ángel Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.
- Sacristán, José Gimeno. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

- Satir, Virginia, John Banmen, Jane Gerber y Maria Gormori. *The Satir Model: Family Therapy and Beyond*. Palo Alto, California (EE. UU.): Science and Behaviour Books, 1991.
- Schön, Donald. *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Washington, D.C.: Sage, 1998.
- Stronach, Ian, Brian Corbin, Olwen Mcnamara y Sheila Stark. "Towards an Uncertain Politics of Professionalism: Teacher and Nurse Identities in Flux". *Journal of Education Policy*, vol. 17, n.o 1 (2002). <https://doi.org/10.1080/02680930110100081>
- Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata, 1994.
- UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París: UNESCO, 2020.
- Woods, Peter y Bob Jeffrey. "The Reconstruction of Primary Teachers' Identities". *British Journal of Sociology of Education*, vol. 23, n.o 1 (2002): 89-106. <https://doi.org/10.1080/01425690120102872>

