

**CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE
DE ARTES VISUALES EN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL**

Quién Sé Es y Quién Enseña

MAYERLI MARTÍNEZ MORA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA
BOGOTÁ**

2024

**CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE
DE ARTES VISUALES EN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL**

Quién Sé Es y Quién Enseña

MAYERLI MARTÍNEZ MORA

Autor

Tesis para obtener el grado de Magister en Arte, Educación y Cultura

Directora de tesis:

DRA. LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

MAESTRÍA EN ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA

BOGOTÁ

2024

Dedicatoria y agradecimientos

*A mis padres por su infinito amor y apoyo durante todo el proceso de
elaboración del documento.*

*A Lila por atravesar las fronteras académicas de lo musical y haberme
apoyado y guiado en una investigación artística visual.*

*Gracias Pez por tu presencia en mi vida y acompañarme en cada paso
durante estos dos años.*

Contenido

Índice de ilustraciones.....	6
Introducción	7
Capítulo I Aspectos Preliminares.....	11
Delimitación del Problema.....	11
Justificación.....	15
Objetivo General	17
Objetivos Específicos.....	18
Capítulo II. Marco Conceptual.....	19
Antecedentes	19
Antecedentes de investigación sobre el Bachillerato Internacional:	19
Investigaciones sobre Identidad profesional del docente y sus saberes:	23
Marco Referencial.....	28
¿Identidad pura y esencialista o relacional y biográfica?	29
La identidad colectiva y la identidad profesional del docente (IPD)	34
Conocimiento Profesional del Docente de artes visuales.....	37
Bachillerato Internacional como modelo del mundo.....	48
Artes visuales en el Programa Diploma	51
Capítulo III Metodología.....	55
Orientación Cualitativa:	55
Enfoque de estudio de caso	56
Sujetos de conocimiento: el Docente de Artes Visuales en el IB.....	58
Diseño de la investigación:	60
Técnicas de recolección y análisis de la información	61
Entrevista semiestructurada.....	61
Entrevista biográfica	62
Análisis De Las Herramientas O Insumos Del Profesor	62
Entrevista De Profundización.....	62
Instrumentos De Análisis De La Información.....	63
Análisis e Interpretación De La Información Con Atlas.Ti:	63
La Ilustración Como Herramienta De Síntesis Y Reflexión	64
Capítulo IV Análisis y Discusión.....	66
El aprendizaje y la enseñanza antes del Bachillerato Internacional	68
Primeros pasos luego de la Universidad	70
Influencia de la educación formal y no formal:	77

Formación Continua.....	79
Recursos IB	82
Comunidad de Aprendizaje (el Docente en la comunidad IB).....	86
Noción sobre los Estudiantes –Alteridad para Devenir Profesor	98
Noción sobre la Evaluación.....	103
Los resultados del docente para el Bachillerato Internacional	107
Avatares – Subjetividad del Docente y Noción sobre Sí Mismo	111
El Docente como Estratega	112
El Docente como Gestor Cultural	116
El Docente como Artista	117
Capítulo V Conclusiones.....	120
Bibliografía	126
Anexos.....	131
Anexo 1 Protocolo de entrevista biográfica	131
Anexo 2. Protocolos para entrevista de profundización.....	134
Anexo 3 Consentimiento informado para participación en investigaciones	136
Anexo 4 Libro de códigos generado por Atlas ti.....	139

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Identidad individual /personal	28
Ilustración 2 El conocimiento profesional del docente	41
Ilustración 3 Conocimiento profesional del docente de Artes Visuales en el Bachillerato Internacional	43
Ilustración 4 El Papel Del Docente De Artes Visuales En El Programa IB.	51
Ilustración 5 Participantes en la investigación	58
Ilustración 7 muestra de libro de citas para análisis	62
Ilustración 8 Interpretando los pasos de cada docente	64
Ilustración 9 “Es la capacidad de poder conectar, como trabajar en red con otros profes”	83
Ilustración 10 “en cambio el programa de artes IB si tiene esa posibilidad, de que como yo lo construyo, digamos yo tengo la posibilidad de proponer, el punto es ese tipo de incertidumbres.”	87
Ilustración 11 “me parecen super clave la diferenciación, la inclusión, las acomodaciones, el acompañamiento, el seguimiento”	94
Ilustración 12 “pues yo tengo que ponerme en los zapatos de mi estudiante para poder saber en qué medida puedo ayudarlo. Porque en últimas mi trabajo también está siendo evaluado con el de él”	102
Ilustración 13 “Los gringos y los indios son muy dados a diseñar herramientas. [...] yo sentía que nosotros (colombianos) nos dedicábamos más un poco a la parte más teórica de la educación,”	106

Índice de tablas

Tabla 1 Formación universitaria de los participantes en la investigación	67
--	----

Introducción

La presente indagación se desarrolló en torno a la figura del docente de artes visuales en el contexto del Bachillerato Internacional, siendo este un sistema educativo con más de 50 años de trayectoria en el país y cuenta con diferentes programas, que han sido adoptados por múltiples instituciones educativas a lo largo del territorio colombiano.

La investigación se sitúa sobre este escenario educativo que tiene una alta estandarización, dado que los egresados homologan sus estudios en cualquier país que cuente con el programa, el IB parte del objetivo de formar personas con mentalidad abierta y multicultural que puedan aportar a un mundo mejor, es desde aquí que comienza a gestarse un cuestionamiento sobre los individuos que participan de estos procesos, siendo los docentes en quienes se centró el foco investigativo. En ese sentido este cuestionamiento también aborda las formas en las que se concibe la educación artística visual, teniendo claro que esto puede significar la diversificación sobre la figura del docente de artes visuales en entornos educativos que hasta el momento no han sido explorados a profundidad en el contexto colombiano y que cada vez toma más relevancia en el panorama nacional.

El Bachillerato Internacional no tiene contenidos curriculares específicos para la asignatura de artes visuales, pero sí unos aspectos que deben tener lugar en el programa y deben hilar la serie de contenidos que se estructuren, lo que da lugar a múltiples interpretaciones por parte de los docentes, por lo cual se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo se configura la identidad profesional de tres docentes de artes visuales en el Programa Diploma del bachillerato internacional?

La investigación estableció diferentes ejes temáticos para indagar sobre los conceptos de identidad, subjetividad, identidad profesional y conocimiento profesional y su interpretación en el campo de la enseñanza de las artes visuales

Se toma el relato como principal fuente de recolección de información para la investigación, desde el diálogo con tres docentes de artes visuales del Bachillerato Internacional se indagó sobre la experiencia profesional y aspectos biográficos, a través de ello se develaron aspectos que dieron cuenta de su configuración identitaria en el sentido profesional. Teniendo en cuenta que esta se concibe como un constructo social y cultural que incide directamente sobre el accionar docente.

La estructura de la presente tesis se estructura de la siguiente forma: inicialmente se realiza la delimitación y la justificación del problema investigativo, junto con la pregunta y los objetivos de la investigación.

Para el segundo capítulo se presentan antecedentes investigativos que abordan la educación IB y los procesos identitarios a nivel personal y profesional desde diferentes dimensiones alrededor de la figura docente. Y en el marco referencial se plantea un diálogo con diferentes autores sobre el concepto de identidad desde áreas como la sociología, al igual que las lecturas del concepto de identidad profesional constituido también desde el conocimiento pedagógico del docente. También se presenta una revisión de los principios y bases del Bachillerato Internacional, junto con la interpretación de los criterios específicos de la asignatura de artes visuales en el IB.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación, que se desarrolla bajo la perspectiva cualitativa interpretativa, con enfoque de estudio de caso colectivo, se

presentan los instrumentos de recolección y análisis de la información junto con el diseño investigativo.

En el cuarto capítulo se presentan el análisis y resultados de la investigación, desde los diálogos que se generaron con los docentes,

Los resultados se estructuran siguiendo en primera medida el reconocimiento de los docentes desde aspectos relacionados a los procesos de formación formal y no formal de cada uno, seguido de sus primeras experiencias en el campo educativo y por consiguiente en el IB; para luego abordar sus interpretaciones sobre el programa a la par que se comienza a trazar una ruta sobre las dimensiones que componen la identidad profesional del docente Dimensión institucional – administrativa, dimensión social – personal y dimensión pedagógica-didáctica y dimensión emocional para develar las configuraciones particulares de cada docente.

En el capítulo quinto se recogen las reflexiones que se generaron a lo largo de todo el documento, se presentan de manera escalonada las principales conclusiones de los capítulos incluyendo hacia el final la pertinencia y la visión crítica sobre el sistema educativo IB en el contexto colombiano.

La investigación resulta relevante para el campo educativo dado que ofrece una visión sobre la población docente perteneciente al IB, que establece una serie de aristas y matices que develan un campo poco explorado en la educación colombiana y que para el momento de la investigación resulta pertinente dada la implementación del IB en instituciones educativas públicas en la ciudad de Bogotá, así la investigación promueve la

comprensión del panorama de la educación artística visual en la escuela, desde la visión de tres docentes inmersos en el bachillerato internacional.

Capítulo I Aspectos Preliminares

Delimitación del Problema

Esta investigación se enfocará en abordar la identidad profesional del docente de artes visuales en el contexto del bachillerato internacional (IB). este tipo de currículo es adaptado a cada institución, pero trae consigo formas generalizadas en lo que respecta a los roles que deben cumplir los profesores en la comunidad educativa, y así mismo estipula una serie de criterios universales con el fin de que estos puedan ser interpretados por los actores educativos principales en el contexto de los países que implementan este sistema educativo.

La investigación busca entender y clarificar la aparente homogeneización de la figura docente en programas con altos niveles de estandarización como el IB, en el cual a primera vista podría entenderse que los docentes seguirán los criterios establecidos para llegar a los resultados esperados de la misma manera. Para ello se ahondará en la identidad profesional de docentes de artes visuales desde las particularidades de tres docentes del programa, para entender cómo el contexto del programa impacta sobre su rol e identidad profesional.

El IB (International Baccalaureate) es un modelo educativo que establece estándares internacionales unificados para los lugares del mundo donde se imparte. Es un modelo elegido principalmente por colegios privados, 34 de ellos en Bogotá y 62 en total en el país. Aunque puede considerarse una población menor comparada con el número de entidades de educación escolar en la capital, es necesario indagar sobre la identidad profesional en espacios como estos y establecer algunas formas en las que el docente de artes visuales entiende su práctica con relación a su contexto educativo y a sus convicciones.

Esta investigación se orienta hacia el ámbito profesional de los profesores de artes visuales en diferentes entornos educativos adscritos a el IB, la cual es una organización que cuenta con más de 50 años de trayectoria en el país, sin embargo aún se siente lejana en la aproximación del campo laboral del Bachillerato Internacional, el programa IB cuenta con tres programas que en Colombia cubren la formación escolar desde los 4 hasta los 18 años, extendiendo el Programa de Escuela Primaria, el Programa de años intermedios y el Programa Diploma a lo largo del tránsito escolar, de la misma manera los currículos basados en esta organización visibilizan la configuración de la identidad profesional docente y de la acción educativa de acuerdo a unos objetivos específicos.

La figura del docente de artes visuales, para el Bachillerato internacional, afronta un desarrollo y configuración particular, teniendo en cuenta las especificidades que el programa tiene frente al perfil de la comunidad y hacia donde se deben orientar sus prácticas desde el IB, que como organización menciona desde el documento guía de las artes visuales:

No se espera que los profesores de Artes Visuales sean la fuente de todos los conocimientos, ni los que faciliten toda la información, ni que sean expertos. Su papel debe ser el de organizar activa y cuidadosamente las experiencias de aprendizaje para los alumnos y dirigir sus estudios para permitirles alcanzar su potencial y cumplir lo que pide el curso. (IB, 2017, p. 5)

Al hacer parte de la comunidad IB, el docente es un agente partícipe en dinámicas grupales del equipo docente y así mismo debe adaptar sus prácticas en el aula y fuera de ella para responder al campo laboral que enfrenta. Esto teniendo en cuenta su experiencia y sus formas de conocimiento, la población con la que trabaja y aquellas fuentes relacionadas

con lo disciplinar que le ayudan a consolidarse en su práctica dentro de contextos específicos.

En ese sentido la investigación se centrará en las formas de identificación de los docentes de artes visuales, y cómo a partir de sus tránsitos de vida este proceso ha tenido significado en la trascendencia como docente en cada uno de los casos.

Es así que el contexto institucional ejerce una influencia importante en la identidad profesional, puesto que el docente debe modificar sus concepciones sobre la educación artística visual y ajustarla de acuerdo a los criterios establecidos por el programa Diploma, la adaptación a dichos objetivos puntúan directamente en los componentes de evaluación, hacia los cuales los docentes deben responder independientemente del colegio en donde se encuentren, lo cual de acuerdo a sus experiencias profesionales puede responder a cambios significativos en su identidad profesional.

No se es el mismo docente que quien se tituló, Todo se transforma en la naturaleza y como individuos no somos ajenos a ello, el cambio es parte inmanente de la existencia. Más allá de concebir la educación como un proceso unidireccional de transformación, es en realidad un proceso transformador rizomático que se construye desde los estudiantes, los aprendizajes, los entornos y los docentes, de esa forma cada paso que damos nos configura desde la reflexión y por consiguiente puede configurar las prácticas en las aulas y en la vida.

En el escenario pedagógico del IB, surge la necesidad de entender cómo se percibe la enseñanza de las artes visuales desde la figura docente a partir de la reflexión y todo lo que ella implica desde la identidad profesional permeada por el contexto laboral, entendiendo que este último puede brindar marcos referenciales y metodológicos

diferentes, dependiendo de las instituciones y de los objetivos educativos de las mismas. En ese sentido es preciso establecer caminos para entender cómo se plantea la asignatura en el contexto laboral del Bachillerato Internacional y la enseñanza artística visual, que crece exponencialmente y sobre el que hasta el momento no se ha desarrollado mayor investigación,

De esta manera la investigación busca abordar uno de los escenarios educativos que no han sido explorados a profundidad, pero que cada vez toman más relevancia en la educación colombiana.

En la investigación se indaga sobre las maneras en las que se transforman las relaciones entre el saber y el ser, teniendo en cuenta el campo cultural institucional y su incidencia en la identidad profesional de los docentes de Artes visuales. Cada docente puede tener una visión diferente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde sus propias experiencias como alumnos, docentes y artistas; en concordancia con lo anterior y en palabras de Cantón & Tardiff (2018) las acciones educativas se configuran en torno a los saberes del profesor, son acciones mediadas desde la planificación, donde entran en juego lo experiencial, lo formal y lo didáctico, ya que no es solo lo que el profesor conoce, sino lo que el profesor construye en torno a lo que sabe, cómo interactúa y cómo se configura en los contextos pedagógicos.

A partir de lo establecido anteriormente se formula la siguiente **pregunta de investigación:**

¿Cómo se configura la identidad profesional de tres docentes de artes visuales en el Programa Diploma del Bachillerato Internacional, respecto al conocimiento del currículo, la didáctica específica y la autoimagen como artista-docente?

Justificación

Esta investigación indaga en las formas de configuración identitaria en docentes de artes visuales que ejercen en el Bachillerato Internacional y que han tenido experiencia en diversos contextos formales y no formales.

Si bien la construcción y configuración de la identidad profesional atiende a una diversidad establecida por la pluralidad de la labor pedagógica, el presente trabajo estará ligado con el programa de Diploma en el Bachillerato internacional, que para términos prácticos del lector se le denominará DP y IB por sus siglas en inglés.

Este contexto educativo-institucional ejerce una influencia amplia sobre la identidad profesional de los docentes dado que este otorga un marco específico de estándares de evaluación a los cuales los docentes deben atender desde sus acciones y seguimiento en el aula, en pro de cumplir con los objetivos de las instituciones en donde laboran, de esta manera el docente modifica sus prácticas, hábitos y creencias de acuerdo con la filosofía IB y su experiencia en el contexto.

Estableciendo lo anterior, el IB está presente actualmente en un número considerable de instituciones privadas en Colombia, y actualmente adelanta un plan piloto en instituciones educativas distritales en Bogotá, es de esta manera que se presenta como un escenario laboral cada vez más amplio para egresados de licenciaturas y carreras afines, es entonces que la investigación surge como una necesidad por comprender las configuraciones de la identidad profesional en artes visuales, siendo esta una de las particularidades del programa, las cuales se vivenciaron en los primeros años de experiencia laboral en instituciones IB. Y que se hacen cada día más presentes teniendo en

cuenta las relaciones interinstitucionales que se involucran en la práctica pedagógica de un docente IB.

La identidad profesional del docente, no se puede entender como un estereotipo, sino como un reconocimiento de la diversidad y la individuación de cada profesor, que puede estar determinada por situaciones contextuales y experiencias previas, por esto es pertinente indagar sobre las formas en las que se conciben las prácticas en la educación artística visual, para establecer diferentes perspectivas sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde las voces docentes, entendiendo que estas se encuentran cargadas de conocimiento desde lo experiencial, lo formal y lo didáctico: “De este modo, se constituye una amalgama plural de saberes que puede resultar más o menos coherente y a partir de la cual se asume el trabajo cotidiano, las tareas de enseñanza y se consolida la identidad profesional” (Alliaud & Vezub, 2015, p. 7) de esta forma, en el hacer cotidiano existen más formas de diversificar el pensamiento y los saberes, la relevancia que se le puede dar a un hecho o el interés por reconocer los hallazgos pedagógicos en contextos educativos como detonantes y orientaciones para establecer qué es lo que deben enseñar los profesores y por consiguiente hacen parte importante de la construcción de currículos y los propósitos educativos en el marco de enseñanza y aprendizaje del Bachillerato Internacional.

El propósito de esta investigación es proporcionar una comprensión detallada de cómo la identidad de los docentes de artes visuales se ve influida por la implementación de un currículo internacional homogeneizado, de la misma manera el presente documento busca aportar a la construcción de conocimiento e interpretación del sistema IB en el contexto colombiano, otorgando visiones que permitan comprender las prácticas pedagógicas de docentes de artes visuales situadas en contextos específicos.

Se espera que la investigación permita contribuir a la visión que se tiene sobre el docente de la asignatura tanto en el modelo internacional como el nacional para que así los resultados contribuyan a diversificar la percepción que se tiene sobre el docente de artes visuales, y así mismo aportar a docentes noveles y en formación para comprender las dinámicas bajo las cuales funcionan sistemas educativos como el del Bachillerato Internacional y de qué forma puede configurarse o complejizarse la figura del docente desde diferentes matices.

De esa forma la investigación recoge y analiza esta polifonía de comprensiones sobre la educación artística visual a la luz de las experiencias de docentes inmersos en los procesos de enseñanza en el Programa Diploma (DP). Proceso que puede representar una ruta ejemplificadora de las múltiples perspectivas desde donde se percibe la enseñanza de las artes visuales y así mismo ofrecer una imagen segmentada de lo que es pertinente o no en determinados contextos educativos. Así mismo la investigación puede aportar en las comprensiones de la relevancia de construir propuestas de enseñanza en diferentes espacios desde la figura del docente en aspectos como, por ejemplo, procesos de selección, capacidad de decisión y autonomía. A partir de lo anterior se formulan los siguientes objetivos para la investigación.

Objetivo General

Analizar los procesos de configuración de identidad profesional de docentes de artes visuales en el programa diploma del bachillerato internacional (IB), respecto al conocimiento del currículo, la didáctica específica y la autoimagen como artista y docente

Objetivos Específicos

- Caracterizar teóricamente la configuración de la identidad profesional del docente de artes visuales
- Describir las percepciones sobre las prácticas pedagógicas del docente de artes visuales que se dan a partir de la interacción con el currículo educativo del bachillerato internacional.
- Interpretar las transformaciones identitarias del docente de artes visuales respecto a su rol como artista y como docente en el contexto del bachillerato internacional
- Comprender las transformaciones identitarias del docente de artes visuales respecto a su forma de enseñar en el contexto del bachillerato internacional

Capítulo II. Marco Conceptual

Según los objetivos planteados y desde la enunciación del problema, hay que desplegar ciertos conceptos teóricos que orbitan alrededor de la figura del docente, su contexto y su experiencia. Para ello, a continuación, se presentarán diálogos entre lo que propone la investigación y autores que han interactuado e investigado alrededor de problemáticas afines.

Para este ejercicio es necesario mencionar que el proceso de lectura y selección de los antecedentes se dio de forma espiralada y simultánea, entendiendo que se dio a la par de la construcción del capítulo preliminar, por lo cual se organizaron de forma orgánica y coherente con el proceso de investigación de la autora.

Antecedentes

A continuación, se presentan antecedentes investigativos que retoman conceptos relacionados como Bachillerato internacional, identidad profesional del docente y la educación artística visual.

Antecedentes de investigación sobre el Bachillerato Internacional:

Desde la revisión documental de antecedentes se han encontrado algunos trabajos desarrollados en el contexto colombiano e internacional que se vinculan al IB. Siendo esta una organización educativa que funciona a nivel mundial con presencia en alrededor de 40 países. El primero de ellos es el trabajo titulado *Diseño de un currículo para las asignaturas de biología y artes visuales en el nivel de educación media, desde la perspectiva de la política pública colombiana y el bachillerato internacional* realizado en el 2014 para la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Javeriana, por los

maestros Andrea Rueda Acosta y Ricardo Zamora Meléndez, en el cual se realiza una investigación curricular para los grados de décimo y undécimo de tres colegios con diferentes proyectos institucionales y con diferencias contextuales entre ellos. Es relevante para una investigación como esta, la indagación contextual que evidencia el trabajo, desde la lectura de cada uno de los colegios, al igual que el barrido académico que los investigadores realizan en torno a las políticas públicas del país y cómo estas son tomadas por los colegios y docentes, a la vez que comienzan a presentar tensiones curriculares con los objetivos de internacionalización de las instituciones, procesos que son mediados y adaptados por los docentes, quienes sin desconocer los objetivos de ambos currículos, plantean visiones sobre cómo se puede hacer un diseño curricular, adaptado a los contextos en donde se planean impartir los modelos (Rueda Acosta & Zamora Meléndez, 2014).

Este es uno de los pocos trabajos investigativos que a la fecha tiene un enfoque hacia el modelo del Bachillerato Internacional, en lo que se refiere a las asignaturas de artes y de biología. Teniendo en cuenta los contenidos, y objetivos de evaluación, y el cómo estos deben responder al desarrollo de competencias desde ambas visiones (la nacional y la internacional).

De la misma manera, la tesis de maestría que lleva por nombre *Estrategias de enseñanza de los profesores de Artes Visuales en el Nivel Medio Superior, un estudio en el bachillerato privado*, culminada en el 2020, por la maestra Rosalinda del Carmen Navarro González para la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en Cuernavaca-México. Presenta una perspectiva interesante en diálogo con ocho docentes, que se denominan para efectos de la investigación como ‘artistas-docentes’ y sobre los cuales se sitúa el foco de la investigación, dado que la investigadora plantea un contexto educativo el cual se nutre de

diferentes políticas públicas que determinan aspectos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de las Artes Visuales en establecimientos educativos públicos y privados.

En este trabajo, el diálogo planteado con los docentes, se adscribe en una metodología cualitativa interpretativa, que se implementa a través de entrevistas semiestructuradas y revisión de literatura; la entrevista se establece como herramienta principal, buscando hacer énfasis en la formación inicial de los maestros, al igual que en la construcción de experiencias y estrategias utilizadas dentro de los procesos de formación en el bachillerato en nivel medio superior. Es valioso mencionar los descriptores personales que se establecieron posterior a las entrevistas al igual que la herramienta de análisis de datos ATLAS ti, como instrumento de interpretación. (Navarro - González, 2020)

Otro antecedente relevante es la investigación de maestría que lleva por nombre *La educación visual en el Bachillerato Internacional: redes sociales, fotografía y autogestión de la propia imagen* realizada por Sandra Urra Urdiain de la Universidad de Navarra, en el año 2021, si bien el enfoque que presenta es desde la visión de los estudiantes con relación a la necesidad de una educación visual más significativa y presente en el currículo internacional, esta investigación reúne una perspectiva interesante sobre el papel de las artes visuales en el Programa Diploma para el Bachillerato Internacional, en ese sentido, el artículo que condensa la investigación, estructura de manera detallada el funcionamiento de la Organización del Bachillerato Internacional, provee una visión sobre las dinámicas de las artes (grupo 6 IB) y su necesidad en un mundo globalizado y visual como el de ahora. (Urra-Urdiain, 2021)

De la misma manera, invita a repensar los procesos de educación desde la visión de los estudiantes, con relación a la importancia de la imagen y la pertinencia de la fotografía en un mundo de pantallas.

La siguiente investigación titulada; *Perfil creativo docente para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de artes visuales de una institución educativa privada de Monterrico-Lima*, presentada por la maestra Giselle Vanessa Aransáenz Magán, perteneciente a la Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación de la Universidad San Ignacio de Loyola en Perú, año 2020, invita al lector a pensar en las habilidades y retos del perfil del docente en artes visuales en el marco del Bachillerato Internacional para el Programa Diploma, desde su formación y capacidades en el aula para llevar a cabo los objetivos del programa y así mismo equilibrar el proceso con la formación del pensamiento crítico desde el arte visual. (Aransáenz Magán, 2020)

La investigación de corte interpretativo, con enfoque cualitativo con una aplicación educacional, resulta relevante para esta tesis dada la perspectiva que plantea la investigadora sobre el rol docente en el Bachillerato Internacional y la configuración que este aplica dentro de su campo, siendo importante el diálogo que este construye con los objetivos del programa y así mismo su lectura sobre los enfoques de aprendizaje, dentro de los cuales se encuentra el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes para ser ciudadanos globalizados. Para la investigación se implementan la entrevista semiestructurada con dos docentes para conocer su formación y experticia desde la teoría y la didáctica y un cuestionario cerrado con una muestra de quince estudiantes con el fin de complementar el diálogo con los docentes.

En estas investigaciones se reflexiona acerca de las artes visuales en el programa IB y las implicaciones en el currículo, los docentes y los aprendizajes, otorgando un punto de partida sobre asuntos relevantes para esta investigación como la mediación del docente en la contextualización de currículo internacional, sus comprensiones sobre el lenguaje artístico y los intereses de los estudiantes sobre esta asignatura.

Investigaciones sobre Identidad profesional del docente y sus saberes:

A continuación, se presentan los antecedentes que reúnen aportes significativos a la investigación sobre las categorías de identidad y conocimiento profesionales del docente, considerando las dinámicas en las que se consolidan, configuran y se nutren desde las experiencias de los contextos educativos.

El primer referente presentado es la investigación denominada *Saberes docentes en la mira: Una aproximación polifónica* por Andrea Alliaud y Lea Vezub en el año 2015 de la Universidad de Buenos Aires Argentina. El documento busca retomar las voces de diferentes maestros de manera polifónica para abordar los saberes que valoran, a que conocimientos recurren y cómo los jerarquizan o de qué forma estos se transforman con el tiempo. Metodológicamente recurren a diferentes momentos en los cuales realzan la voz de los especialistas, se realiza un análisis documental sobre los principales teóricos que han investigado sobre los saberes de los docentes. En segundo lugar, utilizan entrevistas y otros instrumentos de recolección sobre las percepciones de docentes vinculados a la formación a nivel de primaria y secundaria, y en el tercer lugar hacia las voces de los formadores, entendidos como las personas vinculadas o programas de educación relacionados con la docencia. (Alliaud & Vezub, 2015).

Esta investigación se hace relevante para el presente trabajo, pues permite visibilizar y profundizar los saberes de los docentes como objeto de estudio y también se indaga por las experiencias en la configuración interna y externa de las prácticas pedagógicas de un docente.

Para el caso de la investigación titulada *Perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar. Un estudio relacional con maestras y estudiantes de educación infantil*, por la autora Almudena Martín Martínez (2021) tesis doctoral de la Universidad de Barcelona en el programa de Arte y Educación, se ofrece una visión sobre las formas en las que el concepto de creatividad se ha transformado a partir de diferentes épocas, un aspecto interesante de esta investigación tiene lugar en las forma sistemática de las entrevistas, estas al ser planteadas desde un formato semiestructurado, crean una nueva visión entre los participantes, dado que no son realizadas por la investigadora, sino que, son llevadas a cabo por estudiantes de formación superior en la parte de sus prácticas, en ese sentido ofrece diferentes miradas sobre el concepto de creatividad, a la vez que plantea una visión o proyección al establecerse un diálogo entre las nuevas generaciones de docentes y otros que ya han sido permeados por su práctica laboral (Martín Martínez, 2021).

El siguiente antecedente presenta una visión interesante sobre la voz de los educadores visuales en edades tempranas, la investigación lleva por nombre *Art is Experience: An Exploration of the Visual Arts, Beliefs and Pedagogy of Australian Early Childhood Educators*, presentada en el 2017 por Gai Maree Lindsay para la Universidad de Wollongong, Australia. El documento ofrece reflexiones relevantes sobre la importancia de la educación artística visual en edades tempranas, atendiendo a las incidencias de las

creencias personales y profesionales de los educadores, sobre sus prácticas educativas y su conocimiento profesional docente. (Lindsay, 2017)

La investigación presenta un panorama amplio desde su metodología de corte cualitativo, con enfoque interpretativo sobre estudio de caso, utilizando codificación inductiva sobre los relatos de doce docentes, recogidos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en cuatro instituciones de educación temprana en la ciudad de Illawarra, Australia. En el conocimiento profesional, visto desde el hacer de los docentes, se pueden identificar las perspectivas sobre el arte visual en términos de los propósitos y las metodologías que se adoptan en la perspectiva de cada uno, en ese sentido, la investigación también realiza una revisión documental valiosa desde los principios de la educación temprana, involucrando filosofías desde John Dewey y la metodología Reggio Emilia y sus inferencias en los procesos reflexivos de los docentes.

En la investigación titulada *De la formación en artes visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por los docentes noveles*, culminada en el 2018 por Marta Ríos Chandia en la Universidad de Barcelona, en el marco del Doctorado en Artes y educación, en esta investigación se reflexiona sobre la conformación de la identidad profesional de siete docentes de artes visuales en sus primeros años de enseñanza formal, y se establecen preguntas sobre sus prácticas iniciales. (Ríos Chandía, 2018)

Estas preguntas se interesan por los aspectos biográficos y su incidencia en el oficio profesional, igual que las dificultades iniciales, y como resultado, hace un aporte sobre cómo estas investigaciones ayudan a superarlas. Esta investigación es pertinente para la presente tesis por sus intereses sobre los datos biográficos además de la utilización del

enfoque biográfico-narrativo considerado pertinente para la indagación. También por la recolección de información a través de diarios autobiográficos, los biogramas, la entrevista a profundidad, la photo-elicitación y las notas de campo. Así, los registros dan cuenta de aspectos biográficos cotidianos en los lugares de formación y otros aspectos más personales sobre los lugares que habitan, con el fin de como esas experiencias personales se ven reflejadas en su identidad profesional docente.

De la misma manera, la investigación que lleva por título *Deciding what to teach in visual art lessons: What factors do teachers consider when lesson-planning for the intermediate Phase in Western Cape schools*, presentada para optar por el título de Magister en educación: Educación Artística Visual de Cape Peninsula University of Technology por la investigadora Genoveva Eilika Cherenack en el 2012. Presenta en concordancia con esta investigación un objetivo hacia el conocer cómo los maestros de Artes Visuales de colegios específicos eligen de manera estratégica y consciente los factores que involucran en sus planeaciones para grados de educación media. (Cherenack, 2012)

La autora plantea un contraste marcado entre las formas de planeación que desarrollan los profesores titulados desde la educación artística visual y los que tienen formación en arte y cultura, contraste realizado desde los fundamentos del conocimiento profesional docente presentados por Shulman (1989;1987), a través de una metodología fenomenológica, y un análisis de entrevistas semiestructuradas a tres profesores de arte y cultura, y cuatro profesores de artes visuales. En este trabajo se indagó sobre los patrones de planeación con relación a la lectura que los docentes realizan sobre el contexto poblacional para integrarla a sus cátedras, esto tuvo como resultado, el reconocimiento en

mayor medida a los docentes que cuentan con procesos de enseñanza relacionados a las artes visuales como más eficaces en la planeación y precisos en el momento de interpretar el contexto, mientras que en el caso de quienes no tienen procesos de enseñanza en artes visuales se ven limitados por el escaso conocimiento que se tiene sobre el contenido pedagógico y las artes visuales.

En esta investigación se observa de qué forma los docentes partícipes varían sus prácticas en el aula, de acuerdo con las comprensiones que tienen y que hacen parte de su conocimiento profesional docente y que pueden variar de acuerdo con sus procesos de formación, lo cual establece una base conceptual para el desarrollo de esta investigación.

Como un antecedente nacional se revisó el trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, de las investigadoras Ana Cristina García Gallego y Carolina García Quiroz (2011) quienes indagaron sobre la educación artística, en la tesis que lleva por título *La educación artística: un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa Mundo Nuevo de la Ciudad de Pereira*, desde la cual presentan un análisis sobre diferentes unidades de análisis, con el objetivo de establecer horizontes de rigurosidad investigativa frente a la percepción de la educación artística como área fundamental, haciendo un estudio sobre el currículo y sus necesidades aplicadas a una zona en un contexto pedagógico específico, respondiendo a una población educativa determinada, de acuerdo a esto determinan un estado del arte sobre la educación artística. (García Gallego & García Quiroz, 2011)

Teniendo en cuenta los antecedentes presentados en cada uno de los apartados, es pertinente mencionar que se evidencia un vacío en lo que respecta a la identidad profesional en docentes de artes visuales y que, de la misma manera, esto se ve limitado frente al

Bachillerato Internacional siendo pocas las investigaciones que abordan este sistema educativo como contexto escolar para analizar.

Los antecedentes presentados también dan cuenta de la construcción y sistematización de experiencias en el ámbito investigativo, acerca de la enseñanza de las artes visuales y del contexto del IB, presentando a través de diferentes técnicas de recolección de información, el testimonio y las vivencias de los sujetos de comunidades educativas para entender contextos particulares, por esto se orienta la metodología de la investigación, desde la investigación cualitativa con enfoque en estudio de caso como diseño establecido.

Lo anterior dado que la investigación busca entablar diálogos con docentes de artes visuales en el marco IB, dando relevancia a aspectos biográficos, formativos y experienciales en el ámbito laboral e informal.

Marco Referencial

Una de las pretensiones que tiene la presente investigación es precisamente no aislar la identidad de la identidad profesional, entendiendo que ambas están intrínsecamente relacionadas y que el accionar del docente, y su identidad profesional, están relacionados con el plano experiencial y el biográfico. Al estar constituidas desde lo histórico e institucional, se puede comprender la construcción de identidad desde prácticas discursivas específicas en determinados ámbitos (Hall, 2003 p. 17).

El discurso es primariamente lo que permitiría conocer al docente y así mismo ver como este se puede evidenciar desde su accionar y desde la praxis. Pero antes de ello, es necesario aclarar desde donde se reconocen y se retoman los conceptos de identidad,

individual y colectiva para así llegar a entender cómo desde ellos se construye la identidad profesional.

¿Identidad pura y esencialista o relacional y biográfica?

Al enunciar el concepto de identidad, no se puede hablar de una sola identidad o tener la intención de unificar las visiones sobre ella, porque precisamente a lo largo de la historia el concepto se ha ido transformando y adaptando de acuerdo con el campo desde el cual se interprete.

Siendo así, la visión de identidad históricamente se presentó como algo integral, inmutable e inmanente desde el Esencialismo, en donde la percepción y construcción del yo tenía origen en procesos netamente individuales y pese a las transformaciones sociales, permanecía inmutable (Erikson, 1968 citado en Quintana Monge, 2016), esta acepción interpretada desde el psicoanálisis también se transformó, dejando ver variaciones de esta identidad esencialista, hacia identidades entendidas como fragmentos de una misma esencia que se construían de diferentes formas; Siguiendo con las palabras de Hall (2003) (Hall, 2003, p. 17) “a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación” (p.17) pero este proceso teniendo un origen único y no mutable, algo que es y se es.

Respecto a lo que se ‘es’, también aparece el ‘otro’ como una forma de identificación, partiendo desde la diferencia, abordando una visión de la identidad definiéndola como un constructo, proceso que parte desde lo relacional, desde la interacción con el medio y con el otro. En ese sentido, el concepto identidad cobra aquí una

importancia mayor en relación con la figura del docente, siendo este definido por el medio en donde se desenvuelve.

Ilustración 1 Identidad individual /personal



Habiendo desarrollado el contexto del concepto de identidad para acercarse a identidad profesional docente, que es uno de los centros de la presente investigación, se hace necesario ahondar/orbitar sobre la primera parte. Entender la identidad como un conjunto de rasgos o características que diferencian un ser humano de otro, es poco menos que limitado en lo que refiere a las formas en las que se determina, configura o muta en los diferentes momentos de la vida.

Si bien la figura del docente manifiesta rasgos y especificidades en la acción educativa de su rol profesional, no se pueden considerar estos como algo aislado de su ser y pensar que se hacen evidentes solo en los momentos de su práctica. Estas particularidades pueden estar ligadas a otras concepciones diferentes a lo laboral y así mismo pueden representar conexiones con el plano biográfico.

Frente a esto se podría hablar en primera instancia de la historia personal y la forma en la que esta se desarrolla para generar diferentes constructos en la identidad, si bien se

pueden reconocer diferentes momentos, todos ellos implican un plano relacional, es decir la forma en la que se interactúa con el medio y así mismo su construcción identitaria desde la cultura.

Así pues, al reconocer diferentes etapas en variados contextos que determinan aspectos característicos del sujeto, se puede enunciar el dinamismo bajo el cual se encuentra la identidad, en ese sentido no hay una sola visión sobre ello, sino, por el contrario, se pueden encontrar tres niveles “El reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros, reconocimiento de otros hacia nosotros” (Marcús, 2011, p.2), estos tres niveles influyen directamente sobre la forma en que la identidad se reconoce, siendo esta entendida de forma relacional y determinada por diferentes contextos.

Entendiendo dichos contextos como condicionantes determinantes para la constitución y transformación de la identidad, el valor de la historia personal en procesos de identitarios y sociales es crucial para entender las formas en la que el sujeto se constituye y se autodefine.

Dentro de esas formas bien se podrían comenzar a confundir las dimensiones del individuo, para ello, en este apartado se retomarán los postulados de Martuccelli (2007) refiriéndose a los soportes, la y las identidades y la subjetividad; como unidades fundamentales del individuo y así mismo sus posibles relaciones con el rol profesional del docente.

Para la primera parte se desarrollará el concepto de soportes como la primera dimensión social del individuo, pese a que la palabra pueda ser relacionada con las estructuras internas, esto también abre la concepción de que dichas estructuras fungan con relación a un exterior y es precisamente el individuo quien soporta al mundo y sus soportes responden a las condiciones del contexto en donde se desarrolla. Esto a su vez también

representa en palabras del autor “una ecología social... personal” (Martucelli, 2007, p. 37) dichos soportes no responden hacia una unicidad de la población, por el contrario, desde ellos se desarrolla la individualización de experiencias, en ese sentido, desde lo colectivo se constituye la individualidad del sujeto.

Al relacionar esta idea con la presente investigación, los soportes de un docente de artes visuales no son los mismos que para uno de música, y tal vez, ni siquiera lo son para otro docente de artes visuales. Cabe aclarar que los soportes se transforman y no hacen nido hacia las certezas y lo inmutable, por el contrario, al estar ligados y sujetos desde lo relacional, tienden a cambiar porque siempre suponen un vínculo con un otro.

Así mismo se puede comenzar a hablar de la identidad desde la individualización, como dimensión analítica del sujeto, teniendo en cuenta la ambigüedad abordada en párrafos anteriores, se puede entender también en Martucelli (2007) como lo inmanente y lo voluble visto desde lo contextual-relacional en lo temporal. Ahora, desde lo contextual comienzan a erigirse estructuras o soportes que fungen desde lo cultural, es así como la identificación y autonomización de determinados factores contribuye a la definición de sí mismo.

El proceso de individualización también puede hacer referencia a la creación de perfiles identitarios desde el colectivo, pues a medida que los procesos de identificación y autonomización se llevan a cabo, así mismo se atribuyen entre los actores sociales desde los roles. Haciendo referencia a esos posicionamientos colectivos en función de lo relacional y lo ocupacional.

A este punto del texto se ha identificado al individuo desde sus soportes internos y externos, lo identitario, lo relacional, lo colectivo y ahora desde su función ocupacional, por lo cual se hace necesario comenzar a pensar en el individuo plural. Esta concepción de

identidad puede complementarse con Lahire (2004) y su concepto del hombre plural en donde aborda que por “la pluralidad de las lógicas de acción en el actor social ha sido y está obligado a injerirse” (citado en Sánchez Criado, 2007, p. 375) desde la existencia de una diversidad de dimensiones presentes en él.

Desde lo anterior y en diálogo con Martuccelli (2007) se pueden reconocer dos de los tres niveles que constituyen al sujeto y que ayudan a entender la diversidad de las identidades, estos a su vez permitirán vislumbrar aspectos esenciales en los docentes participantes de esta investigación.

El primero, aquellos aspectos inmanentes de la identidad que no se pueden cambiar (lugar de nacimiento, hora, etc.) el segundo, los elementos identitarios asociados a los roles profesionales y así mismo la instauración de modelos identitarios diversos, de acuerdo con el contexto de estas profesiones. El tercero referido a la reivindicación desde la identidad cultural, posicionada desde lo temporal y lo espacial, es decir:

reenvía a las identidades culturales. Tengo un lugar y una fecha de nacimiento, tengo un oficio (panadero), pero todo esto no me define realmente. Al contrario, lo que define mi identidad es la identidad colectiva de la cual me reivindico. (Martuccelli, 2007, p. 52)

En la ruta metodológica de carácter cualitativa – interpretativa que se despliega en las siguientes páginas se ubica al docente artes visuales como figura trascendental para la investigación, siendo el relato desde su experiencia y vivencias parte esencial para identificar su identidad profesional y visibilizar las formas de configuración desde el estudio de caso como enfoque y la implementación de instrumentos de investigación. Es por esto que, a partir del establecimiento de estos dos niveles identidad individual e identidad cultural, se podrán vislumbrar las trazas inmanentes de la identidad docente.

Es aquí cuando también se hace preciso plantear hasta donde se tendrá en cuenta la subjetividad de los maestros, siendo esta otra dimensión fundamental del individuo, en lo que refiere al dominio personal que ‘escapa’ de lo social, sin embargo, surge desde allí mismo, en ese sentido la subjetividad se presenta como la experiencia y construcción estrictamente individual y de esta manera puede que siempre haya una parte del docente que no se manifieste en el aula, pero que haya surgido ahí o en un plano social más amplio, pero que se reserva y se balancea entre el plano privado y el público.

Se entiende que tanto identidad como subjetividad son dimensiones cercanas que tienden incluso a confundirse entre ellas, por esto es importante plantear el contraste para futuras etapas de análisis, en donde se tendrán en cuenta. La identidad se reconoce desde el plano social, en donde el individuo a través de procesos discursivos y de identificación, se posiciona culturalmente en su contexto para así mismo establecer relaciones con el otro en momentos y lugares específicos; mientras que la subjetividad responde a esos procesos internos que tienen origen en lo social, pero que se mantienen en el dominio personal y no se ponen en consideración con el otro.

En el siguiente apartado se aborda con mayor detalle las relaciones de lugar y contexto con la determinación de la identidad colectiva y profesional desde el plano docente.

La identidad colectiva y la identidad profesional del docente (IPD)

Si bien se pueden hablar de múltiples identidades, estas no responden a formas aisladas del individuo, por el contrario, son resultado de relaciones de poder y jerarquizaciones que emergen de acuerdo con los procesos de identificación del individuo en su contexto.

Esta dimensión identitaria parte de la forma en la que nos reconocemos a nosotros mismos, cómo reconocemos al otro y cómo somos reconocidos por el otro, siendo estas formas de enunciación y acción las que permiten visibilizar diferentes maneras de identificarnos, y a su vez permiten entrevernos entre lo individual y lo colectivo.

Cuando se habla de identidad profesional, es importante señalar que históricamente se constituye una identidad colectiva por sus funciones o asociaciones dentro de la cultura, no se es definido por el nombre de su trabajo, sino por el origen de sus funciones en relación consigo mismo y con el otro, además de la forma en la que estas acciones son vistas socialmente.

Desde lo mencionado se puede entender que, la identidad profesional está ligada con el concepto de rol o roles, siendo estos percibidos como representaciones sociales que toman lugar a partir de los soportes y preestructuran las relaciones sociales del individuo (Martuccelli, 2007) en función a las dinámicas del entorno temporal y situacional.

Estas dinámicas son entendidas como colectivas y permiten que las experiencias se puedan asociar y atribuir a más de un individuo, aun así, para este caso, lo colectivo no se puede limitar a lo determinado, en ese sentido la identidad colectiva o profesional no homogeniza la población docente, porque esta varía y se diversifica en función de los contextos.

En el caso concreto de la presente investigación, este contexto escolar involucra colegios con un currículo basado en el Bachillerato internacional, y pretende entender las formas en las cuales se comprende la identidad profesional de los docentes de artes visuales inmersos en este tipo de currículo, haciendo la diferenciación en cada colegio y dando relevancia a como varían las formas en las que se concibe la figura del profesor de acuerdo con su trayectoria profesional y personal.

Una mención importante sobre la identidad profesional de los docentes y que para este caso resulta acertada es que esta no se asocia a “una realidad empírica objetiva” (Cantón & Tardif, 2018, p. 9) sino que se asocia a la visión relacional y biográfica mencionada en páginas anteriores y es que la IPD no está enmarcada, ni tiene unos bordes o límites definidos, sino que, por el contrario, invita a pensar relaciones polisémicas que se desprenden desde diferentes escenarios y que a su vez contribuyen a la identidad como una noción ‘plural’.

La lectura que se pueda hacer sobre la IPD de artes visuales en el marco del Bachillerato Internacional variará de acuerdo con las formas en las que el docente se desarrolle en su contexto y así mismo en las situaciones experienciales que le atraviesen.

Para comprender estas experiencias, se acoge la concepción de dimensiones de la identidad profesional docente (IPD) propuestas por Martín-Gutiérrez et al. (2014) como componentes estructurales que permiten la configuración identitaria. Dichas dimensiones son: la dimensión emocional, la dimensión social-interpersonal, la dimensión didáctica pedagógica y la dimensión institucional-administrativa.

La dimensión emocional involucra la subjetividad del docente frente a las respuestas sensibles sobre el entorno personal y educativo, específicamente hablando sobre la propiocepción de las sensaciones y emociones, sean estas de índole negativo o positivo frente a diferentes situaciones en la trayectoria profesional.

De la misma manera, la dimensión social-personal, se enfoca directamente sobre las formas en las que se relaciona el docente entre la comunidad educativa, teniendo en cuenta los estudiantes, los pares académicos y demás población involucrada. Considerando las incidencias que tienen estas relaciones en la consolidación de la identidad profesional desde las preocupaciones, prioridades y aprendizajes sobre el otro.

La dimensión institucional-administrativa involucra las formas de proceder en la relación con la institución o el escenario educativo, provee unos protocolos de funcionamiento interno que inciden directamente sobre la práctica del docente y las maneras en las que estructura y comparte su conocimiento profesional docente.

La dimensión Didáctica-pedagógica desde los autores, hace referencia a los saberes y las formas específicas en las que el docente concibe dichos conocimientos dentro de sus espacios de planificación educativa y así mismo las dinámicas que adopta en el aula sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de dicha dimensión puede ubicarse el conocimiento profesional del profesor, según se entiende desde autores como (Alliaud & Vezub, 2015; Castañeda & Perafan, 2015; Park & Oliver, 2008) lo cual permitirá plantearse como un asunto importante en la constitución de la IPD y que dada su diversidad y particularidad tiene como característica lo cambiante y mutable, por esto se conceptualiza de forma particular el conocimiento profesional del docente de artes visuales.

Conocimiento Profesional del Docente de artes visuales

El conocimiento profesional hace parte de la figura del docente, siendo este parte fundamental en el hacer y en la consolidación de su identidad profesional, entendida desde Martuccelli (2007) como esa parte de quién se es y quién se construye socialmente, atribuyéndola también hacia la consolidación de una identidad colectiva, que emerge de las maneras de relacionarnos socialmente, en este caso, en lo que refiere a la funcionalidad del individuo y lo que comparte en la sociedad, siendo la pedagogía su campo de acción y en la mayoría de los casos incluyendo la pluralidad de modelos identitarios asociados a la figura del profesor (Martuccelli, 2007), en ese sentido, al hablar del conocimiento profesional se

vincula a su experiencia laboral y de aprendizaje académico, así como a los conocimientos, habilidades con los que cuenta el docente para enseñar desde su campo disciplinar.

Durante la historia, el conocimiento profesional del profesor es un campo de investigación que, si bien ya cuenta con casi 50 años de trayectoria, se sigue considerando emergente dadas las condiciones de constante cambio dentro de la figura del docente.

Como referente principal del campo, Shulman describe así este conocimiento:

category of pedagogical content knowledge (PCK) includes, for the most regularly taught topics in one's subject area, the most useful forms of representation of those ideas, the most powerful analogies, illustrations, examples, explanations, and demonstrations in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others. (Shulman, 1985, p. 3)

Y es que el PCK (Pedagogical content Knowledge) hacía parte solo de una de las categorías establecidas por el grupo de trabajo de la universidad de Stanford liderado por Shulman *Knowledge Growth in Teaching* que buscaba indagar sobre lo que implicaba la acción pedagógica; desde allí el concepto de conocimiento del profesor ha ido transformándose sustancialmente desde diferentes autores. Para el caso de esta investigación/escrito se tomarán en cuenta los hallazgos desde las visiones de autores como Park y Oliver (2008), Korthagen (2010), Castañeda & Perafán (2015), Porlán Ariza, Rivero, Del Pozo (1997), Tardif (2004) y Alliaud & Vezub (2015) los cuales ofrecen variados puntos de vista que constituyen un cúmulo teórico desde el cual se evidencia la urgencia permanente por entender el profesorado y resignificar su figura y acción desde lo que le conforma.

La concepción extendida del conocimiento profesional docente, lo presentaban como constituido en su mayoría por los saberes disciplinares adquiridos durante los procesos formativos del profesor, sin embargo, desde la concepción de la práctica reflexiva comienza a aparecer un cambio sustancial que ubica la reflexión a la par de la acción educativa hacia 1983 (Schön, 1983 citado en Park & Oliver, 2008) de forma que la práctica y los procesos de reflexión, antes, durante y después de la acción comienzan a modificar las acciones del maestro y esto repercute en la generación del conocimiento profesional, dado que tiene en cuenta la experiencia y ya no se le considera un proceso estable y mecánico, sino en constante crecimiento.

Estas palabras fungen como espejo y metáfora de quién se es en las aulas o en los escenarios de formación, y precisamente sobre esto es que se continúan desarrollando estudios sobre el conocimiento profesional del docente, en el sentido de que es una figura que entra en dinámicas de cambio por su propia naturaleza, donde cada escenario o contexto y los sujetos sociales que allí se encuentran, tienen posibilidades de afectar a la figura del profesor desde las relaciones sociales que allí emergen.

En ese sentido los procesos de enseñanza también se sitúan como procesos de aprendizaje para el docente desde los cuales configura su relación con el conocimiento. A modo de complemento Korthagen (2010) menciona que “se refirieron a este tipo de aprendizaje como “un cambio en los ojos con que miramos el mundo”. (...) a través de la conciencia modificada del fenómeno, la relación entre la persona y el fenómeno cambia” (p.10) ahora, si bien la relación del docente con el conocimiento varía, es importante mencionar de qué formas se pueden evidenciar estos cambios, desde dónde surgen, teniendo en cuenta el entorno, los sujetos en el entorno y sus variaciones en el aula desde

las relaciones de enseñanza y aprendizaje, así como desde las creencias individuales y colectivas.

No se puede pensar en el PCK si no se tiene en cuenta al otro, se puede entender en una primera instancia que esto solo se atribuye a unos conocimientos disciplinares, pero esto solo hace parte de una de las categorías que han evolucionado en las investigaciones sobre PCK, dentro de las cuales se contemplan dos dimensiones, una epistemológica y una psicológica (Porlán Ariza et al., 1997 citados en Castañeda & Perafan, 2015,) en la dimensión epistemológica se distinguen conocimientos teóricos y conocimientos prácticos, en la dimensión psicológica se distinguen conocimientos explícitos y tácitos; dando lugar a un esquema de cuatro saberes entre los que se contemplan los saberes académicos, como saberes teóricos y explícitos que están precisamente vinculados con los saberes disciplinares y pedagógicos; los saberes derivados de la cultura institucional como saberes implícitos y teóricos los cuales transforman el conocimiento del profesor desde los diferentes escenarios en donde éste conocimiento se construye.

Luego de ello se encuentran los conocimientos de índole práctica, como los guiones y rutinas que se estructuran en la historia de vida del docente y tienen carácter inconsciente, pues responden a los conocimientos adquiridos durante el periodo como estudiante/ aprendiz y los saberes explícitos derivados de la experiencia del profesor obtenida después de los espacios de formación universitaria (Castañeda & Perafán, 2015), lo cual entra en diálogo con las concepciones de la experiencia desde Park y Oliver (2008)

Teachers develop PCK through a relationship found amid the dynamics of knowledge acquisition, new applications of that knowledge, and reflection on the uses embedded in practice. This assertion also supports the idea that teachers do not simply

receive knowledge that others create to teach but produce knowledge for teaching through their own experiences. Although teachers' knowledge can be influenced and improved by receptive learning, the most powerful changes result from experiences in practice. Teachers are knowledge producers not knowledge receivers. This characteristic is essential to view teachers as professionals. (Park & Oliver, 2008, p. 19)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que, en efecto, no se es el mismo docente que egresó de los estudios universitarios, pues la práctica del profesor y su conocimiento profesional, varia y se enriquece de manera constante a medida que transita por diferentes entornos a partir de lo que estos le ofrecen desde sus lineamientos contextuales; incluyendo la forma en la que se relaciona con sus estudiantes y pares educativos. Desde la experiencia, por ejemplo, el docente enseña y aprende sobre las bases de sus prácticas pasadas, y a partir de esto, modifica las experiencias de aprendizaje en las cuales se ve inmerso y planteará.

La revisión de referentes sobre identidad profesional, permitió observar que un alto número de investigaciones sobre el tema giran en torno a la figura de los docentes noveles o principiantes, sin embargo, esa búsqueda de identidad no se detiene a través de la experiencia, sino que se crean diferentes subniveles desde los cuales se configura, en palabras de García y Gallego Domínguez (2018) una identidad completa que se compone de tres estamentos: factores personales, factores contextuales, factores profesionales.

Dentro de los cuales se pueden identificar variables que determinarán en un fin último a la figura de los docentes, teniendo en cuenta que la primera categoría, los factores personales, se puede encontrar al sujeto en entornos familiares y sociales no relacionados a

su labor, y desde el cual recibe comentarios sobre lo que es o hace; en la segunda variable: los factores contextuales, se pueden comprender aspectos relacionados en primera instancia a su entorno de trabajo y mediado por las interacciones entre pares docentes y comunidad educativa; mientras que en la tercera variable. los factores que se refieren a lo profesional, se abre el espectro de la escuela y propone al profesor en términos sociales, y políticos, ya que la labor se puede ver permeada por políticas públicas y las tendencias sociales del momento.

Respecto a lo anterior se puede añadir, que la identidad docente no se ve como algo cimentado e inamovible, sino, que estos factores se pueden seguir teniendo en cuenta a lo largo de toda la profesión.

al igual que el resto de las personas, los profesores deben aprender a hacer malabares con identidades contrapuestas, buscando el equilibrio y desarrollando estrategias de afrontamiento para manejar circunstancias de dominación en una dimensión determinada (problemas en el hogar, problemas de comportamiento del estudiante, las exigencias de la política educativa, etc.) (García Gallego & García Quiroz, 2011, p. 25)

Ilustración 2 El conocimiento profesional del docente



Entonces, el accionar del docente se lee desde diferentes factores, y la intersección entre estos, se observa a la par del conocimiento profesional del docente. La forma en que estos factores influyen tanto en lo epistemológico como en lo psicológico del profesor es la relevancia de la relación con el otro, los procesos de diálogo y reflexión sobre las prácticas de la profesión, en ese sentido es importante mencionar cómo el profesor se puede configurar desde el diálogo con sus estudiantes y compañeros docentes, siendo sus acciones leídas e interpretadas por el otro. A la par de sus acciones, también esas formas didácticas para la socialización de ese conocimiento profesional que ha mutado con los años y la experiencia práctica.

Esas acciones, vistas desde la concepción del docente reflexivo, en la cual, el conocimiento profesional también comprende, interpreta y adapta estrategias de acuerdo a un contexto educativo particular; esto a su vez, en palabras de Alliaud & Vezub (2015) “regula la actividad cognitiva del docente, al promover la mejora y cambio permanente de práctica, sentando las bases de su desarrollo profesional” (p. 8) se puede decir, que el

docente aprende mientras enseña y así mismo se configuran los componentes de su conocimiento profesional.

El profesor en el aula se expone a sí mismo desde lo que sabe hasta lo que es, ya sea que se reconozca desde lo individual o lo social, siempre entrará en dinámicas de socialización, y esta socialización es particular por la individualidad del profesor, en referencia a los procesos de individuación e individualización desde Martuccelli (2010) en donde, el sujeto en la sociedad moderna busca la diferenciación del otro, sea en términos laborales y/o personales,

Es cada vez menos probable encontrarnos con ‘clones’ sociológicos, o sea, con individuos que han tenido las mismas experiencias, en los mismos lugares, en los mismos momentos; en breve, con individuos que poseen trayectorias gemelas a las nuestras. La diferenciación de experiencias es la regla y tras ella se afirma la expansión de la singularidad. (Martuccelli, 2010, p. 19)

El docente configura la singularidad de su conocimiento profesional desde las experiencias que le preceden, sean de índole personal o profesional. Por consiguiente, también puede percibirse como multidimensional, teniendo en cuenta esa ‘expansión’ que menciona el autor y que puede ser leída también desde Tardif (2004) cuando enuncia las posibilidades de desarrollo de un conjunto de saberes diferentes, que dependen del contexto de trabajo en el cual debe adaptar lo que sabe para ponerlo en diálogo con una población específica, desde procesos de lectura y análisis del otro u otros, lo cual lo diferencia de sus pares.



Habiendo presentado lo anterior, se plantea como escenario y población específica la comunidad del Bachillerato Internacional, (IB). Para indagar en las formas de configuración que puede tener el conocimiento profesional del docente y así mismo su identidad profesional, al encontrarse en medio de un escenario educativo con objetivos y dinámicas educativas ya establecidas, que fungen dentro de un sistema complejo de relaciones entre el conocimiento, el contexto global y la mentalidad de los actores educativos dentro de la comunidad, en la cual se encuentra la figura del profesor.

El conocimiento profesional del docente y su identidad profesional se movilizan y se configuran precisamente por el contexto que arriba se explicó como una plataforma sobre la cual el docente transforma sus prácticas por las exigencias y objetivos del programa.

En la lectura de los objetivos para la asignatura de Artes Visuales aparece una enunciación que incide en la comprensión sobre la identidad del profesor:

No se espera que los profesores de Artes Visuales sean la fuente de todos los conocimientos, ni los que faciliten toda la información, ni que sean expertos. Su

papel debe ser el de organizar activa y cuidadosamente las experiencias de aprendizaje para los alumnos y dirigir sus estudios para permitirles alcanzar su potencial y cumplir lo que pide el curso. (Bachillerato Internacional, 2017, p. 17)

Al momento que mencionan ‘la organización activa’ de las experiencias de aprendizaje, lo cual estaría basado en la pericia y experticia del docente de artes visuales, es decir, que el profesor debe promover en los estudiantes el desarrollo de procesos de creación, análisis y crítica de obras de arte de su autoría y en un contexto cultural e histórico, pues aunque los elementos curriculares sean pensados de manera global para cualquier colegio adscrito en el IB, es la institución quien lo concreta en el contexto específico a través de procesos que involucran al personal docente.

Esto denota que hay una actividad particular del docente en el diseño de experiencias, en pro de uno o varios objetivos, pues el docente debe tener en cuenta los parámetros que le ofrecen y así mismo adecuarlos dentro del aula.

A diferencia de los lineamientos curriculares de la educación colombiana (2022) los cuales conciben dentro de las implicaciones del ser docente; la comprensión y lectura de sus estudiantes desde las emociones, los talentos y las capacidades; la concepción de la educación artística como un campo de conocimiento en el cual actúa como mediador entre los estudiantes y las artes este último como campo expandido para formación integral. Por su parte en el Bachillerato Internacional, los profesores “Deben capacitar a los alumnos para que se conviertan en artistas visuales autónomos, instruidos y competentes” (Bachillerato Internacional, 2017, p. 17). Esto cambia sustancialmente la labor del docente de artes visuales, ya que debe entrar en diálogo consigo como creador/artista, y así mismo, con sus tránsitos en espacios de creación, hayan sido formales o no, pues debe propiciar en

los estudiantes de su asignatura, espacios que les permitan el desarrollo de su pensamiento creativo y crítico con el objetivo de crear obras contextuales y en diálogo con otros.

Al hablar de otros, en el programa IB se refiere concretamente a los circuitos de diálogo dentro de la comunidad de aprendizaje del IB, pues, si bien el docente desarrolla su programa de asignatura conforme a su PCK e identidad profesional, estos objetivos se confrontan cuando los resultados del programa (exhibición, estudio comparativo y carpeta del proceso) son socializados en primera instancia con el colegio, y luego de manera externa, con un evaluador ajeno a la población del colegio, que, a la luz de los criterios establecidos por el IB, evaluará los procesos de los estudiantes en cada uno de los resultados de los componentes y así mismo la labor del docente, respecto a lo que este (docente del proceso) considera sobre los resultados de sus estudiantes.

Si bien el docente procura el desarrollo de su programa con base en lo que es y lo que sabe, también este diseño de asignatura y experiencias varía de acuerdo con el conocimiento que tenga sobre sus estudiantes, el reconocimiento del otro es determinante a la hora de motivar y suscitar procesos de creación, análisis y crítica del arte.

Es así como, el docente IB de artes visuales a la vez que se reconoce en su práctica, también debe tener en cuenta en lo que puede promover en el otro para así adaptarla a el contexto particular.

Al adaptar, configurar o modificar esas prácticas que residen también en su conocimiento profesional como docente y por ende en su identidad profesional, el docente de artes visuales ya no crea en su trabajo, sino que, por la naturaleza del programa IB, propicia escenarios de aprendizaje, basado en su experiencia y formación dentro del campo de las artes visuales-plásticas.

Como síntesis, es necesario presentar algunas reflexiones sobre el PCK, la identidad profesional del docente y el IB, vistos como una compleja red de relaciones que se tejen entre la comunidad de aprendizaje, incluyendo al docente y al estudiante, así como la construcción, desarrollo y configuración del conocimiento profesional del profesor desde sus tránsitos de vida en escenarios de enseñanza formales o no formales. Entonces, se puede decir que:

El docente de artes visuales configura su identidad profesional con base en los cambios de su entorno laboral, esto teniendo en cuenta la dimensión epistemológica, pues esta refiere a los saberes académicos y los saberes que emergen desde el contexto/cultura institucional, en este caso el IB.

En cuanto a la experiencia, esta incide plenamente en la dimensión psicológica, sea desde su formación como docente o dentro de su práctica, y así mismo esto se adecua y se amolda a los objetivos de aprendizaje y enseñanza que se establezcan en el contexto actual del profesor, para este caso los componentes de evaluación interno y externos.

Por último, esto incide en la identidad profesional del docente ya que, si bien se ha hablado de variables y múltiples formas de identidad dentro del escenario laboral, cada maestro se constituye en el aula como se reconoce a sí mismo, desde sus tránsitos.

Bachillerato Internacional como modelo del mundo

Para esta investigación es pertinente contextualizar el surgimiento, desarrollo y trayectoria de la organización del Bachillerato Internacional en Latinoamérica, concretamente en Colombia y en Bogotá.

Este programa educativo procede de una organización fundada sobre el año 1962 en Ginebra, Suiza, la cual tenía como objetivo formar ciudadanos ávidos en experiencia y con mentalidad internacional en términos de cultura y entendimiento del otro, sin importar su origen geográfico, de esa manera otorgar un ‘pasaporte internacional’ para que los estudiantes pudiesen encontrar continuidad educativa, aunque realizaran traslados en diferentes lugares geográficos. En ese sentido se proyectaba la extensión del modelo en diferentes lugares, siendo Europa uno de los primeros focos, y paulatinamente a América del norte hacia 1975.

Ahora, en el caso de Latinoamérica, el primer país en acoger el modelo es Argentina en la década de los 70. En el caso de Colombia, el primer colegio en adscribirse a la organización lo hace en el año 1977, actualmente en Colombia existen 68 instituciones que ofrecen los programas del IB, 34 en Bogotá, todos ellos de carácter privado.

La Organización del Bachillerato Internacional en sus orígenes, hacia el año 1968 establece el programa Diploma, que se ofrece para los estudiantes de bachillerato en sus últimos dos años escolares, paulatinamente la organización desarrolló diferentes programas que cubrían el desarrollo escolar de los estudiantes en diferentes etapas, como el Programa de Escuela Primaria (PEP - 1997) para estudiantes entre los 7 y 12 años, en Colombia asociado a los grados desde transición hasta quinto, para luego conectarlo con el Programa de Años Intermedios (PAI - 1994) entre los grados desde sexto a noveno, cabe aclarar que el programa de años intermedios está pensado para su desarrollo en 5 años, sin embargo, de acuerdo con el ajuste con el currículo nacional este se adapta para su desarrollo en 4 años.

A continuación, está el Programa Diploma (DP) que se imparte en los grados décimo y once, bajo la selección específica de algunas asignaturas de acuerdo con el contexto de la institución. Y por último está el programa de Orientación Profesional que se

imparte en colegios que tengan dentro de su currículo años superiores al grado once. Se detallará el Programa Diploma debido a que es sobre este programa que se sitúa la presente investigación.

El programa de Diploma (DP) es un programa preuniversitario que tiene como objetivo, sumado a la misión de la organización, el desarrollo de seres con un determinado número de características que promuevan acciones para un mundo más pacífico y consciente de la diversidad cultural, características que se mencionan a continuación.

“Posean una excelente amplitud y profundidad en sus conocimientos - Se desarrollen física, intelectual, emocional y éticamente - Estudien al menos dos lenguas - Sobresalgan en las asignaturas académicas tradicionales - Explore la naturaleza del conocimiento mediante el curso de Teoría del Conocimiento, que es exclusivo del programa” (*¿Qué es el Programa del Diploma?*, 2014)

Las instituciones que se adscriban a la organización tienen la posibilidad de decidir cuál de los programas desean implementar, o la implementación de todos los programas. Para la presente investigación se escogieron docentes de tres colegios que cuentan con el programa Diploma y que además tienen Artes Visuales como asignatura dentro de este.

Es importante aclarar que cada colegio, de acuerdo con la comunidad educativa (entiéndase docentes y estudiantes), eligen conscientemente las asignaturas que serán ofertadas, siendo requisito que estén balanceadas en los seis grupos de asignaturas establecidos por el IB (grupo 1, Lengua y literatura – Grupo 2, Adquisición de lenguas – Grupo 3, individuos y sociedades – Grupo 4, ciencias – Grupo 5, Matemáticas - Grupo 6, Artes) además de tres componentes estructurales obligatorios, (creatividad, actitud y servicio (CAS) - Monografía y Teoría del conocimiento (TOK/ToC). Cada grupo cuenta

con una serie de asignaturas entre las cuales los colegios pueden elegir para ofrecer a los estudiantes del programa.

Igualmente, las asignaturas cuentan con unos requisitos específicos establecidos desde las guías de asignatura, documento que se aborda en el siguiente apartado para el caso específico de Artes Visuales.

Artes visuales en el Programa Diploma

Todas las asignaturas del DP cuentan con varios componentes de evaluación que, de acuerdo con el establecimiento de estos, pueden ser evaluados de manera externa o interna; en otras palabras, el resultado de los procesos de la asignatura será evaluado por un examinador externo, siendo este un profesor IB de la asignatura en otro lugar.

La asignatura cuenta con tres componentes de evaluación; estudio comparativo (20%), carpeta del proceso (40%) y exhibición (40%); las primeras dos corresponden a componentes externos y la última al componente interno. Estos componentes deben desarrollarse a lo largo de los dos años del programa, el equivalente para ellos en Colombia es año uno (décimo) y año dos (once).

Estos componentes están alineados con los objetivos del programa, los cuales se plantean desde la naturaleza de la asignatura, teniendo en cuenta el desarrollo de una serie de habilidades como: el pensamiento crítico y creativo, la reflexión dentro de la práctica, las habilidades sociales y de comunicación, además de autogestión, todo esto a través del contacto cultural con contextos artísticos.

Dichas habilidades, reciben el nombre de enfoques de aprendizaje desde los cuales el estudiante desarrollará los componentes específicos de la asignatura durante dos años, los cuales varían de acuerdo con el nivel ofertado, siendo este establecido por la institución. El

estudiante puede cursar la asignatura en nivel superior (NS) o nivel medio (NM) y de acuerdo con ello variará significativamente el desarrollo de los componentes, los cuales se resumirán a continuación:

Estudio comparativo: Los estudiantes presentan entre 10 y 18 pantallas (diapositivas) en las cuales, a través de la elección de tres o más obras de arte de diferente procedencia geográfica y temporal; delimitan un hilo conductor que les permita el desarrollo de una investigación desde elementos formales, contextuales y conexiones entre las obras y el desarrollo del estudiante.

Carpeta del proceso: Los estudiantes dependiendo del nivel ofertado por la institución, presentan entre 9 y 25 pantallas producto de exploraciones o experimentaciones teóricas y prácticas que tuvieron lugar durante los dos años del curso, y que denotan el tránsito creativo que tuvieron los estudiantes en el desarrollo de las obras de exposición.

Exposición: Los estudiantes presentan un número específico de obras de su autoría de 4 a 7 (NM) y de 8 a 11 (NS) el cual deben justificar desde la práctica curatorial, en ese sentido, el conjunto de obras debe estar acompañado de un texto curatorial de 400 palabras en el caso de nivel medio o de 700 para el nivel superior; cada obra debe estar acompañada de un texto que explique los datos técnicos y la intención de la obra. Este ejercicio se presenta a través de fotografías que evidencien la exposición de las obras en diferentes espacios, desde los cuales se garantice la participación en un circuito cultural, esto de acuerdo con cada institución, de manera que puede ser una exposición en las instituciones o en lugares específicos con el propósito de exhibición.

Hasta aquí se realizó una explicación general de la asignatura vinculada a los resultados u objetivos esperados por parte de los estudiantes, en la siguiente parte se expone

el rol del profesor de artes visuales durante los dos años del curso, en relación con el desempeño de los estudiantes.

Ilustración 4 El Papel Del Docente De Artes Visuales En El Programa IB.



De acuerdo con los objetivos del programa, el docente debe tener algunas especificidades que promuevan el desarrollo de los componentes de evaluación por parte del estudiante, teniendo en cuenta que el programa no cuenta con unas directrices temáticas, por el contrario, invita al docente a interpretar la guía y desde su experiencia, diseñar el esquema de la asignatura con los contenidos que crea necesarios y pertinentes para el contexto educativo en el que se encuentra.

La guía especifica que, aunque no presente contenidos determinados, estos si deben cumplir con las áreas del tronco común del programa, dentro de las cuales se encuentran la comunicación de las artes visuales, las artes visuales en contexto y métodos de las artes visuales (Bachillerato, 2017) de acuerdo a esto, el docente a través de sus prácticas debe procurar un equilibrio entre las tres y así mismo hacer consciente al estudiante de estas áreas.

La guía ofrece una serie de actividades a manera de ejemplo, desde las cuales el docente orienta el desarrollo de los componentes de evaluación en dos etapas a lo largo de los dos años; la primera en la que el docente orienta experiencias de aprendizaje de manera general y la segunda, en la cual el docente comienza a acompañar el proceso de manera individual, orientando a sus estudiantes de acuerdo con sus intereses personales.

Estas dos etapas pueden darse en un orden secuencial o simultáneas, y esto puede dar indicio sobre la unicidad del perfil de cada docente y de la asignatura en contextos específicos. Pues independientemente de los movimientos que desarrolle el docente, debe asegurarse que sus estudiantes puedan cumplir con los objetivos del programa. Se espera que el profesor pueda conocer y dar seguimiento a los procesos de los estudiantes, desde las sugerencias de artistas u obras, la revisión continua de los avances en los componentes de los estudiantes, la evaluación de estos desde los criterios establecidos por la guía y garantizar que a través del diseño de experiencias de aprendizaje significativas el estudiante pueda alimentar sus procesos individuales.

A medida que estos componentes sean completados por los estudiantes, el docente también debe garantizar que hayan tenido los procesos de indagación, exploración y reflexión a lo largo de los dos años, para así poder evaluar los borradores y poder discutirlos con ellos. Esto con el propósito de preparar lo mejor posible a sus estudiantes para la evaluación externa y el proceso de moderación.

A partir de la anterior conceptualización respecto a la identidad profesional del docente de artes visuales y el contexto educativo del bachillerato internacional se presenta a continuación la metodología de la investigación realizada.

Capítulo III Metodología

Orientación Cualitativa:

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en la investigación, y partiendo de que estos buscan comprender las formas de configuración de la identidad profesional de tres docentes de artes visuales en el IB, se escoge la perspectiva cualitativa dado que esta permite indagar a través de diferentes metodologías fenómenos sociales desde lecturas contextuales y de esa manera entender como el docente configura su identidad profesional a lo largo de entornos situados en sus contextos escolares determinados. Así mismo se tendrá en cuenta la forma en la que las interacciones marcan de manera incidental sobre las dimensiones de la identidad profesional del docente.

Vasilachis (2006) menciona que el método cualitativo busca entender las relaciones sociales situadas en contextos específicos, desde las cuales se pueda interpretar los significados que las personas otorgan a su accionar y el del otro, de esta forma la naturaleza de la investigación se orienta hacia lo cualitativo, dado que, busca ahondar en la constitución y configuración identitaria de profesores IB, desde el diálogo y la muestra de constructos didácticos que los docentes han desarrollado con base en sus procesos de individuación (Martuccelli, 2007) a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo del Bachillerato Internacional.

El aspecto interpretativo se desarrolló con base en el enfoque desde Denzin y Lincoln (2005) teniendo en cuenta la comprensión de significados y las experiencias docentes desde la interpretación del discurso y las acciones pedagógicas sobre sus entornos

educativos para dar cuenta de las dimensiones, el conocimiento profesional del docente y sus configuraciones identitarias.

Así mismo se situaron las experiencias narradas sobre lugares específicos, dado que el escenario laboral es el que da sentido y significado a las acciones y los discursos de los docentes. Se busca comprender cómo los docentes involucrados interpretan y dan sentido a sus experiencias desde el aula, lo cual es uno de los objetivos propuestos por Denzin y Lincoln para la investigación interpretativa, lo cual se complementa con los procesos de reflexión del investigador.

El análisis interpretativo da cuenta de la forma en la que se construyen diferentes teorías que permitan la comprensión de las dinámicas del Bachillerato Internacional en lo que refiere a las artes visuales, al igual que sobre la figura docente y su identidad profesional, sobre la cual y a partir de los datos la investigación propuesta bajo este enfoque permite el reconocimiento del Bachillerato Internacional como un sistema que se está extendiendo y del cual no hay un número representativo de investigaciones, como se pudo evidenciar en la revisión de antecedentes.

Enfoque de estudio de caso

De acuerdo con lo anterior, la investigación se desarrolló teniendo en cuenta el enfoque de estudio de caso ya que este se centra en comprender un fenómeno particular dentro de su contexto real, y comprender el caso en su totalidad, incluyendo las diferentes aristas que se podrían presentar.

En concordancia con lo anterior Stake (1995) menciona que el estudio de caso se centra en comprender un fenómeno particular dentro de su contexto cercano, en ese sentido se situó la investigación siguiendo ese principio y tomando como caso la configuración de la identidad docente de tres profesores en el Bachillerato Internacional.

Se toma como contexto específico el marco del IB y particularmente uno de sus programas, siendo el Programa Diploma y la asignatura de artes visuales el marco que se plantea para estudiar las configuraciones de identidad profesional. De la misma manera la investigación corresponde específicamente al estudio colectivo de casos, teniendo en cuenta que se planteó estudiar un mismo elemento, pero constituido desde diferentes perspectivas que ofrecieron los tres docentes involucrados. Respecto al estudio de caso colectivo, Stake (2005) menciona “La finalidad de este estudio de casos es comprender otra cosa. Aquí el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de esa profesora concreta.” (p. 14). Si bien el autor alude a un ejemplo en particular que plantea en el apartado del libro, esta interpretación funge de manera positiva para la presente investigación, dado que no se plantea comprender la percepción de un único profesor, por el contrario, se pensó en establecer un diálogo sobre las múltiples interpretaciones del programa y además, el sentido de particularidad de los docentes.

La construcción de significados e interpretación de experiencias fueron determinantes para la comprensión de las perspectivas de los docentes y así mismo para el establecimiento de las configuraciones identitarias en el ámbito profesional de los docentes.

Sujetos de conocimiento: el Docente de artes visuales en el IB

Teniendo en cuenta las prácticas educativas y la naturaleza del programa en el IB la figura del docente de artes visuales se compone de diferentes perfiles y no se puede encasillar en una formación específica, , es en la presente investigación los docentes involucrados cuentan con perfiles profesionales que se destacan por la formación académica y disciplinar artística, son egresados de programas con titulación como Maestros en Artes Plásticas o Visuales de la Universidad Nacional, la Universidad Tadeo Lozano y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Los docentes también cuentan a lo largo de su trayectoria con diferentes estudios posgraduales y experiencias laborales concretas en el campo de la educación.

De esta manera se puede definir al docente de artes visuales en el IB como un individuo con conocimiento en el campo de las artes, que orienta procesos creativos, de análisis crítico y comprensión cultural. Como se mencionaba en la parte inicial, el perfil del profesor no se encasilla en una sola titulación, en el ejercicio docente se pueden encontrar diferentes individuos con formación diversa, teniendo en cuenta las instituciones en donde se llevaron a cabo los procesos de formación, esta diversidad también se extiende de acuerdo con los tránsitos y experiencias profesionales de los docentes.

Para la selección de los docentes participantes en la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- *Actividad en el contexto del Bachillerato Internacional:* Los docentes debían estar laborando para ese momento en un colegio en el Programa Diploma, dirigiendo la asignatura de Artes visuales, fuese en nivel medio (NM) o nivel superior (NS).

- *Experiencia docente:* haber estado vinculado a los procesos de evaluación interna y externa de la asignatura, es decir haber tenido una cohorte diploma como mínimo.

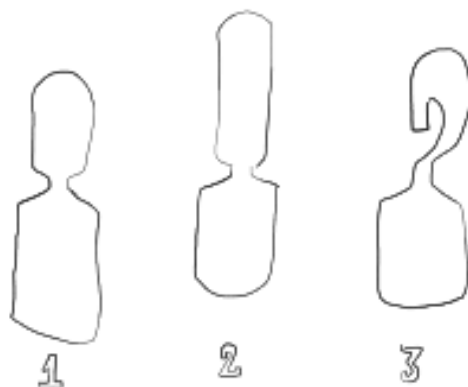
De acuerdo con lo establecido anteriormente, a continuación, se presentará formalmente a los docentes, teniendo en cuenta que sus nombres fueron alterados y no se incluyen los nombres de las instituciones donde laboran, en aras de mantener la confidencialidad.

Sujeto 1: La docente Helena es Maestra en Bellas Artes de Universidad Jorge Tadeo Lozano y cuenta con un Magister en Historia del arte y arte digital, Arlington University, Texas además de haber tomado cursos adicionales en cine y formación museística. La docente trabaja actualmente en Bogotá, Colombia.

Sujeto 2: Rodrigo es Maestro en Artes Plásticas de la Academia superior de Artes Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, cuenta con estudios posgraduales de Magister en Educación Artística en Atlantic International University. Maestría en gestión y administración de políticas públicas en educación en la Pontificia Universidad Javeriana en gestión y administración de políticas públicas y una especialización en fotografía en Francia, Labora actualmente en Doha, Qatar.

Sujeto 3: David es Maestro en Artes Visuales de la Universidad Nacional de Colombia y cuenta con diversos cursos técnicos en donde se involucra la ilustración, el retrato, procesos de creación fotográfica, pintura y dibujo. También cuenta con cursos de profesionalización en pedagogía. Labora actualmente en Bogotá, Colombia

Se anexa el formato de consentimiento informado (Anexo 3), los consentimientos informados diligenciados no se incluyen en el informe de tesis, pero se encuentran a disposición de los jurados en caso de requerirse.



Diseño de la investigación:

Para el diseño de la investigación se plantearon diferentes etapas que se organizaron de manera escalonada de acuerdo con la naturaleza de la investigación, a continuación, se presentará el esquema que se estableció:

1. Revisión documental: se revisó literatura sobre: Bachillerato Internacional, (Artes visuales y Filosofía del IB) ; identidad; conocimiento profesional del profesor de artes visuales.
2. Elaboración de instrumentos de investigación (sistema de categorías de investigación y protocolos de entrevistas)
3. Recolección de la información
4. Análisis de la información recolectada
5. Consolidación del informe de investigación, realización de ilustraciones interpretativas.

Técnicas de recolección y análisis de la información

La elección de las técnicas explicadas a continuación reside en que responden de manera multidireccional a los objetivos establecidos en la investigación, teniendo en cuenta que los objetivos están distribuidos en el despliegue de las técnicas de recolección y análisis. relacionadas de la siguiente manera; se da respuesta al primer y cuarto objetivo en los procesos de análisis de información, el segundo objetivo corresponde a la entrevista biográfica y por último, el tercer objetivo se alcanza desde la profundización de las prácticas pedagógicas de los docentes en la entrevista dos.

Entrevista semiestructurada

En consecuencia con el enfoque interpretativo, se eligió la entrevista semiestructurada como la técnica que media los diálogos con los docentes, teniendo en cuenta que desde Bernal (2006) se menciona “Es una entrevista con relativo grado de flexibilidad tanto en el formato como en el orden y los términos de realización de la misma para las diferentes personas a quienes está dirigida.” (p. 257).

De acuerdo con lo mencionado, el carácter flexible de la entrevista semiestructurada es congruente con la forma de diálogo que se estableció con los docentes, teniendo en cuenta que se propusieron dos entrevistas, la primera con un carácter biográfico, que buscaba reconocer a los docentes por sus tránsitos, procesos de formación y experiencia profesional. Y la segunda se construyó de manera diferenciada para cada uno de los docentes, atendiendo a las diferentes herramientas pedagógicas que ellos compartieron al finalizar la primera entrevista. Esta segunda entrevista entonces pretendió ahondar es aspectos de interpretación de la asignatura en el IB y las formas didácticas pedagógicas que se hacían visibles en las prácticas de los docentes.

Entrevista biográfica

Para esta etapa, se tuvo en cuenta el diseño de los protocolos de entrevista (anexo 1) junto con los consentimientos informados y se acordaron tiempos específicos con los docentes participantes, esto dado que se realizaron entrevistas de forma remota a través de herramientas como Teams, y llamadas telefónicas, al igual que se realizó de forma presencial con uno de los docentes.

A través de las grabaciones de estos diálogos se realizaron los procesos de transcripción de la información para un análisis posterior a la par de la herramienta pedagógica que los profesores compartieron.

Análisis De Las Herramientas O Insumos Del Profesor

Hacia el final de la primera entrevista los docentes relacionaron y compartieron una herramienta de su elección que reflejase su visión como profesores en el IB, esto con el objetivo de evidenciar en parte sus respuestas durante el primer diálogo. Continuo a esto, se hace una lectura de la herramienta y se plantean algunas preguntas con base en este, para el desarrollo de la segunda entrevista, la cual estará orientada hacia la explicación e interpretación de la herramienta por parte de los docentes.

Entrevista De Profundización

Para la segunda entrevista, se presenta el protocolo con las preguntas personalizadas para cada docente, (véase en anexo 2), la entrevista semiestructurada cumple la función de que el docente pueda explicar de manera libre su herramienta pedagógica y así mismo pueda mencionar aspectos relevantes sobre esta y la forma en la que es percibida en su

contexto escolar, desde sus colegas y estudiantes hasta parte de la comunidad IB a la cual pertenece.

Esta entrevista tuvo como objetivo evidenciar cómo la percepción de las dimensiones social – personal, emocional, didáctico-pedagógicas y administrativas tienen incidencias en la práctica pedagógica de los docentes. Se realizaron en los mismos medios de la primera, desde herramientas como Teams, llamadas telefónicas y de manera presencial.

Instrumentos De Análisis De La Información

Una vez realizadas las entrevistas, se dio inicio al proceso de transcripción de las de las mismas, para el cual se hizo uso de la herramienta de dictado de voz del programa Word, seguido de esto se dio lugar a una segunda lectura para la corrección de posibles errores de transcripción y digitación por parte del programa. para luego comenzar con la etapa de análisis de la información, el cual será detallado a continuación;

Análisis e Interpretación De La Información Con Atlas.Ti:

Para esta etapa se llevó a cabo el análisis de la información transcrita, haciendo uso del software Atlas.ti, desde el cual se exploraron las herramientas y funciones para la organización, codificación y análisis de los datos obtenidos.

Con base en lo anterior, se estableció un sistema de categorías en el cual se determinó un sistema de codificación basado en las dimensiones de la identidad profesional propuestas por Martín Gutiérrez et al (2014), desde las cuales también emergieron subcategorías tituladas y agrupadas de acuerdo con la mención de los profesores y que representaban lugares comunes en los tres casos. (Véase libro de códigos en anexo 4).

En relación con el proceso de análisis de las transcripciones, estas se dividieron en unidades de sentido, las cuales se clasificaron por subcategorías y categorías (códigos), para dar curso a la interpretación y la escritura de los resultados. A continuación, una muestra de un libro de citas agrupadas según códigos.

Ilustración 7 muestra de libro de citas para análisis

ID	Nombre de cita	Documento	Contenido de cita	Códigos	Referencia
5:6	ice otras, tuve otras experiencias digamos cortas o medianas con progr...	Sujeto 2 - Entrevista IB	ice otras, tuve otras experiencias digamos cortas o medianas con programas, con enseñanza digamos de, siguiendo los lineamientos educativos de Colombia.	Experiencias profesionales	12 - 12
5:9	Mi primer año, mi primer año en el colegio estaba dictando artes, sigu...	Sujeto 2 - Entrevista IB	Mi primer año, mi primer año en el colegio estaba dictando artes, siguiendo los lineamientos del ministerio de educación, pero ya estaba buscando abrir la materia para el Diploma, el colegio ya tenía el programa autorizado, pero querían implementar arte. Incluso yo entre primero dictando en todo el colegio, así como estas tú en tu colegio actual, igual, desde segundo de primaria hasta doce (12), eso fue un año y ya el siguiente año me ofrecieron abrir el Diploma y pues aprendí ahí, a los totazos, fui aprendiendo, en esa época poco o nada de internet, tocaba.	Experiencias profesionales	28 - 28
5:10	yo era el único profesor de artes, así que no tuve como una guía en ar...	Sujeto 2 - Entrevista IB	yo era el único profesor de artes, así que no tuve como una guía en artes. Sin embargo, un profesor que tenía bastante experiencia, que trabajaba en el English, yo lo conocí en un taller, en un taller que tomé de artes, él fue el tallerista y él se llama, se llamaba porque murió. Carlos Neoret.	el profesor de artes en un colegio: Experiencias profesionales Formación formal e informat	35 - 35
5:11	el trabajo como veinte tantos años en el English con Maria Mercedes, e...	Sujeto 2 - Entrevista IB	el trabajo como veinte tantos años en el English con Maria Mercedes, ellos dos fueron una guía importante en este camino.	Experiencias profesionales	39 - 39

Para identificar las diferentes unidades de sentido en la escritura del informe final se empleó el siguiente sistema de codificación

(S1, E1, 2:2)

Haciendo referencia a sujeto 1 (Helena) E1 (entrevista 1) 2:2 número asignado en la codificación de Atlas Ti.

La Ilustración Como Herramienta De Síntesis Y Reflexión

A lo largo del documento la imagen ha ido apareciendo y ha tomado relevancia desde lo visual, siendo el campo de la educación artística visual uno de los lugares en donde se sitúa esta investigación, en ese sentido la ilustración comienza a tomarse como herramienta de síntesis sobre lo que se escribe, mostrando una forma de construcción de significados desde el dibujo, se utilizó como herramienta de síntesis y reflexión en el

proceso de análisis de datos. A su vez el uso de la ilustración alude a la perspectiva de quien realiza la investigación, en palabras de Vados et al. (2016):

La influencia artística y las experiencias de vida generan en el artista una forma de entender la realidad. La verosimilitud entre el arte y la realidad es un aspecto relevante al momento de establecer un estilo de ilustración, y se refiere a la relación que existe entre la parte artística de la ilustración y la realidad. (p. 286)

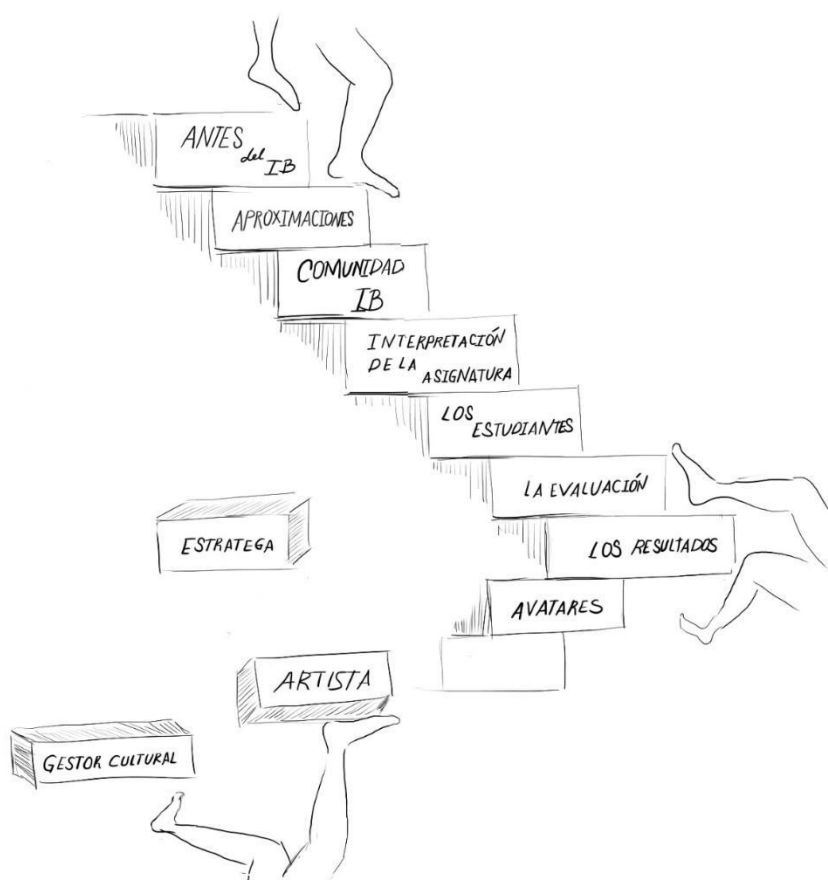
En ese sentido, la ilustración se incorpora a esta tesis como elemento fundamental para la interpretación de la investigadora, dado que es muestra de cómo se estructura y sintetizan los hallazgos y los procesos de interpretación sobre la identidad profesional en el contexto IB.

Las ilustraciones comienzan a surgir como ejercicio reflexivo posterior a la lectura de las transcripciones y agrupación por los códigos establecidos. Siendo el proceso creativo el producto de la visualización de las palabras de docentes, investigadores y artistas, que desde el discurso comienzan a develarse como sujetos con diferentes tránsitos a lo largo de su vida profesional, de esta manera la individuación también se refleja en la forma en la que se construye el sujeto. Para el caso de las ilustraciones se presenta un ser que externamente no muestra una diferenciación del otro y puede cualquiera, pero que de acuerdo con la situación en la que se presente adapta su figura y su accionar para sobrellevar diferentes escenarios.

Capítulo IV Análisis y Discusión

Los apartados que se presentarán a continuación son producto de los diálogos con los tres docentes de artes visuales pertenecientes al programa Diploma del IB en tres colegios diferentes de Bogotá; incluyendo las etapas previas al ingreso al IB, las primeras aproximaciones, los aspectos de la dimensión institucional – administrativa, la dimensión social – personal, la emocional y la académica pedagógica para pasar a otros niveles de análisis sobre la IPD del docente de artes visuales en el contexto IB.

Ilustración 8 Interpretando los pasos de cada docente



En relación con las cuatro dimensiones del docente desde Martín-Gutiérrez et al. (2014) el primer apartado tiene como objetivo puntual, presentar a los docentes desde su

formación y primeros tránsitos, lo que respondería a una antesala para conocer a los docentes desde sus procesos de formación universitaria iniciales y la manera en que desde la experiencia han comenzado a desarrollarse en el medio de la educación artística visual.

En este apartado se hará hincapié en las construcciones que los docentes tienen y han tenido a lo largo de sus primeros encuentros con el IB, se plantean las formas como los docentes interpretan la asignatura de Artes visuales en el Programa Diploma del Bachillerato Internacional, y cómo desde este espacio se ha comenzado a desarrollar una preocupación puntual por la continua formación sobre el programa. A la vez que se tienen en cuenta las formas en las que el docente comienza a involucrarse y modificar algunas conductas en sus prácticas profesionales y la dimensión emocional.

En la dimensión emocional, se aborda la percepción de los profesores sobre su contexto educativo, haciendo énfasis en sus estudiantes, y por consecuente en las visiones que tienen sobre los procesos de creación desde la metodología y didáctica que han adoptado a lo largo de su trayectoria profesional, estableciendo un diálogo con la dimensión didáctica-pedagógica y la social interpersonal. A continuación, se presentan los testimonios de los profesores sobre los procesos de evaluación interna y externa para concluir en la forma en la que consolidan sus resultados, y cómo estos desde la reflexión se convierten en cimientos para modificar sus prácticas en el aula teniendo en cuenta la cultura institucional. Lo cual corresponde a la dimensión didáctico-pedagógica.

Lo didáctico pedagógico se explicita desde los testimonios que los docentes tienen frente a la presentación de herramientas pedagógicas que ejecutan a lo largo del curso de dos años en el programa IB y las formas en las que pueden ser interpretadas por sus alumnos (dimensión emocional), así mismo se plantea la interpretación de estas

herramientas desde un contraste con los primeros apartados, partiendo desde la unicidad de la identidad profesional de los docentes y cómo esto decanta en las formas de presentación de herramientas pedagógicas en las aulas de sus colegios.

Continuo a esto se presentará la dimensión social en el apartado que refiere a los resultados del docente, teniendo en cuenta que, sobre estos el docente denota procesos reflexivos que involucran la percepción sobre sus prácticas y sus inferencias con la sociedad.

En los apartados restantes, se dará continuidad a estas formas identitarias que los docentes han enunciado a lo largo de los diálogos, en ese sentido se abordará la subjetividad de los docentes y cómo se perciben así mismos dentro del programa IB, para evidenciar las formas en las que ellos se reconocen y se configuran de acuerdo con sus prácticas profesionales y experiencias de vida.

El aprendizaje y la enseñanza antes del Bachillerato Internacional

Formación universitaria:

Los profesores involucrados en la investigación cuentan con diversos perfiles de formación: Maestro en Bellas artes, en artes plásticas y en artes visuales, por esto es importante reconocer los tránsitos anteriores a su ingreso a la práctica docente dentro del Bachillerato Internacional, pues, aunque la investigación resalta la diversidad de la identidad profesional de maestros vinculados contractualmente al Bachillerato Internacional, esta identidad también responde a la trascendencia de las experiencias anteriores de los docentes.

En conexión con lo anterior, y en lo que refiere a la formación superior inicial de los docentes se diseña el siguiente esquema, que recoge los procesos formales universitarios de los docentes,

Tabla 1 Formación universitaria de los participantes en la investigación

Profesora Helena	Profesor Rodrigo	Profesor David
- Maestra en Bellas Artes Universidad Jorge Tadeo Lozano - Magister en Historia del arte y arte digital, Arlington University, Texas - Cursos adicionales: Cine y formación museística. (S1) - Años de experiencia IB: 15 - Labora actualmente en La Guajira, Colombia.	- Maestro en Artes Plásticas, Academia superior de Artes Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Magister en Educación Artística. Atlantic International University. - Maestría en Gestión y Administración de Políticas Públicas en Educación. Pontificia Universidad Javeriana - Especialización en fotografía en Francia (S2) - Años de experiencia IB: 24 - Labora actualmente en Doha, Qatar.	- Maestro en Artes Visuales, Universidad Nacional de Colombia - Cursos técnicos: Ilustración, Retrato, procesos de creación fotografía, pintura y dibujo. - Cursos de profesionalización/pedagogía. (S3) - Años de experiencia IB: 7 - Labora actualmente en Bogotá, Colombia

De acuerdo con lo anterior, es necesario anotar que los docentes participantes en esta investigación cuentan con una formación inicial en la disciplina artística, desde una formación orientada a la técnica, sin ningún componente pedagógico específico. Sin embargo, el profesor Rodrigo, menciona un interés por los procesos educativos desde sus estudios posgraduales en universidades a nivel nacional e internacional; mientras que la profesora Helena optó por una universidad internacional desde la cual profundizó en formas técnicas o prácticas de las artes visuales. El profesor David, menciona la pertinencia de los estudios en pedagogía dada su vocación docente, pero no puntualiza ninguno en particular.

De esta forma se puede comenzar a establecer un punto de inicio en la trayectoria de los sujetos de la investigación y cómo encuentran un cauce hacia la pedagogía al desempeñarse como docentes, respecto a esto también se puede encontrar un contraste en las formas en las que los profesores mencionan sus primeras experiencias laborales

Primeros pasos luego de la Universidad

Estos trayectos comienzan a darse en colegios, que son los primeros lugares donde los profesores se desempeñaron, pero de manera particular, ya que estas experiencias se orientaban desde las creencias de los docentes hasta entonces y la forma en que lo conectaban con sus proyecciones desde la formación universitaria.

Para la profesora Helena, se percibe una visión de la educación artística visual fortalecida por procesos internacionales cuando menciona: “yo venía de Estados Unidos buscando precisamente como una manera de volver más riguroso la educación en artes visuales y en la escolaridad” (S1, E1, 2.13) en contraste con la forma de las artes desde el currículo colombiano y, además, enuncia una búsqueda desde formas autodidactas de aprendizaje vinculadas a metodologías y saberes pedagógicos cuando se refiere a su formación posterior a la universidad:

Mi formación ha sido completamente autodidacta, entonces si tiene una influencia alta, porque si hablamos como de metodologías pedagógicas y cómo esto se proyecta a los estudiantes, pues digamos que todo lo que tiene que ver con las pruebas, yo soy una persona que guio mucho [...], o sea les tengo como unos niños chiquitos les tengo unas plantillas, eso está ahí colgado en la nube esa que tenemos en ese grupo. (S1, E1, 2.25)

Para el caso del profesor David se marca un contraste entre sus primeras experiencias en la enseñanza de las artes visuales, que realizó siguiendo los lineamientos curriculares del MEN y al tener la oportunidad de trabajar en un colegio que contaba con la autorización del Bachillerato Internacional para el programa Diploma, dadas la diferencias en los objetivos específicos de la asignatura.

no me pensé como [...] para trabajar con galerías, en ese tipo de cosas, digamos que la forma en la que yo veía por mi contexto, por mis relaciones pues fue esa, fue pues apenas salí del colegio. Luego ya pues en la universidad, yo tomé muchos trabajos de muchas cosas, y empiezo a trabajar como profesor de arte después de graduado, en el colegio Agustín Nieto Caballero y dure sólo un año era profesor de artes, normal, desde bachillerato digamos desde sexto a once, ah no mentiras, allá era todo el colegio, desde preescolar hasta once, allá era hartito. Luego de eso tengo como unos seis (6), siete (7) años en los que trabajo más como profe inglés o como self-contained.¹ (S3, E1, 6.4)

David cuenta con una trayectoria diferente, incluso previa a la universidad, pues menciona haber tenido una experiencia como docente luego del colegio, la cual conecta con su primer trabajo luego de la universidad, ya que inicia trabajando como docente de artes en un colegio. Esta experiencia dura cerca de un año y luego, en otro trabajo, adopta el lugar de un docente self contained es decir, cuando se imparten diferentes asignaturas a un solo grupo de primaria, y vincula la experiencia a la forma en la que desarrolló habilidades de manejo de grupo

¹ Docente titular de grupo, encargado de dictar las materias principales de su grupo.

porque, digamos que esa experiencia me permitió a mí trabajar con grupos, con grupos de niños. Tener habilidades, digamos, para llamar la atención, para normalizar un grupo. Digamos que ese fue mi primer, primer trabajo cuando fui recreador, duré como un año. Y, digamos, que esa experiencia me ayudó como enfrentar grupos de estudiantes, de niños, digamos, y tener como herramientas para poder trabajar con ellos. (S3, E1, 6:8)

Aquí es interesante mencionar que, tanto Rodrigo como David, tuvieron una experiencia holística de enseñanza en sus primeros trabajos en colegio, partiendo del hecho de que debían concebir la educación artística desde una sola perspectiva, teniendo en cuenta las disciplinas artísticas establecidas y así mismo estructurar sus partes desde su visión personal para impartir la asignatura en cada uno de los grados dado que eran los únicos profesores de artes, lo cual implicaba planear e impartir sesiones desde cursos de primaria y preescolar hasta grado once y doce respectivamente.

Esto se puede percibir en comentario del profesor Rodrigo, cuando menciona “hice otras, tuve otras experiencias digamos cortas o medianas con programas, con enseñanza digamos de, siguiendo los lineamientos educativos de Colombia.” (S2, E1, 5.6) y de la misma manera cuando especifica sus experiencias en su primer colegio:

Mi primer año, mi primer año en el colegio estaba dictando artes, siguiendo los lineamientos del ministerio de educación, pero ya estaba buscando abrir la materia para el Diploma, el colegio ya tenía el programa autorizado, pero querían implementar arte. Incluso yo entre primero dictando en todo el colegio, desde segundo de primaria hasta doce (12), eso fue un año y ya el siguiente año me

ofrecieron abrir el Diploma y pues aprendí ahí, a los totazos, fui aprendiendo, en esa época poco o nada de internet, tocaba. (S2, E1, 5.9)

Con respecto a lo anterior, se puede mencionar la relevancia de las experiencias previas en el campo laboral como determinantes en las prácticas docentes actuales; Estas experiencias también involucran prácticas autoformativas y vivencias prácticas en el medio artístico. Entonces se puede mencionar que el aprendizaje continuo en los docentes no solo está ligado a las instituciones formales, sino que dichas prácticas se validan como componentes en el desarrollo profesional y personal, en lo que refiere a prácticas relacionadas a las experiencias de vida de cada uno de ellos desde la reflexión, frente a esto Dubar (2002) menciona la subjetivación del individuo desde la percepción de sí mismo y como esto es construido desde las experiencias personales y biográficas de cada uno en este caso en la particularización de los docentes.

Estos trayectos comienzan a darse en colegios, que son los primeros lugares donde los profesores se desempeñaron, pero de manera particular, ya que estas experiencias se orientaban desde las creencias de los docentes hasta entonces y la forma en que lo conectaban con sus proyecciones desde la formación universitaria. Para la profesora Helena, se percibe una visión de la educación artística visual fortalecida por procesos internacionales cuando menciona: “yo venía de Estados Unidos buscando precisamente como una manera de volver más riguroso la educación en artes visuales y en la escolaridad” (S1, E1, 2.13) en contraste con la forma de las artes desde el currículo colombiano y, además, enuncia una búsqueda desde formas autodidactas de aprendizaje vinculadas a metodologías y saberes pedagógicos cuando se refiere a su formación posterior a la universidad:

Mi formación ha sido completamente autodidacta, entonces si tiene una influencia alta, porque si hablamos como de metodologías pedagógicas y cómo esto se proyecta a los estudiantes, pues digamos que todo lo que tiene que ver con las pruebas, yo soy una persona que guio mucho [...], o sea les tengo como unos niños chiquitos les tengo unas plantillas, eso está ahí colgado en la nube esa que tenemos en ese grupo. (S1, E1, 2.25)

Para el caso del profesor David se marca un contraste entre sus primeras experiencias en la enseñanza de las artes visuales, que realizó siguiendo los lineamientos curriculares del MEN y al tener la oportunidad de trabajar en un colegio que contaba con la autorización del Bachillerato Internacional para el programa Diploma, dadas la diferencias en los objetivos específicos de la asignatura.

no me pensé como [...] para trabajar con galerías, en ese tipo de cosas, digamos que la forma en la que yo veía por mi contexto, por mis relaciones pues fue esa, fue pues apenas salí del colegio. Luego ya pues en la universidad, yo tomé muchos trabajos de muchas cosas, y empiezo a trabajar como profesor de arte después de graduado, en el colegio Agustín Nieto Caballero y dure sólo un año era profesor de artes, normal, desde bachillerato digamos desde sexto a once, ah no mentiras, allá era todo el colegio, desde preescolar hasta once, allá era hartito. Luego de eso tengo como unos seis (6), siete (7) años en los que trabajo más como profe inglés o como self-contained. (S3, E1, 6.4)

David cuenta con una trayectoria diferente, incluso previa a la universidad, pues menciona haber tenido una experiencia como docente luego del colegio, la cual conecta con su primer trabajo luego de la universidad, ya que inicia trabajando como docente de artes en un colegio. Esta experiencia dura cerca de un año y luego, en otro trabajo, adopta el lugar

de un docente self contained es decir, cuando se imparten diferentes asignaturas a un solo grupo de primaria, y vincula la experiencia a la forma en la que desarrolló habilidades de manejo de grupo

porque, digamos que esa experiencia me permitió a mí trabajar con grupos, con grupos de niños. Tener habilidades, digamos, para llamar la atención, para normalizar un grupo. Digamos que ese fue mi primer, primer trabajo cuando fui recreador, duré como un año. Y, digamos, que esa experiencia me ayudó como enfrentar grupos de estudiantes, de niños, digamos, y tener como herramientas para poder trabajar con ellos. (S3, E1, 6:8)

Aquí es interesante mencionar que, tanto Rodrigo como David, tuvieron una experiencia holística de enseñanza en sus primeros trabajos en colegio, partiendo del hecho de que debían concebir la educación artística desde una sola perspectiva, teniendo en cuenta las disciplinas artísticas establecidas y así mismo estructurar sus partes desde su visión personal para impartir la asignatura en cada uno de los grados dado que eran los únicos profesores de artes, lo cual implicaba planear e impartir sesiones desde cursos de primaria y preescolar hasta grado once y doce respectivamente.

Esto se puede percibir en comentario del profesor Rodrigo, cuando menciona “hice otras, tuve otras experiencias digamos cortas o medianas con programas, con enseñanza digamos de, siguiendo los lineamientos educativos de Colombia.” (S2, E1, 5.6) y de la misma manera cuando especifica sus experiencias en su primer colegio:

Mi primer año, mi primer año en el colegio estaba dictando artes, siguiendo los lineamientos del ministerio de educación, pero ya estaba buscando abrir la materia para el Diploma, el colegio ya tenía el programa autorizado, pero querían implementar arte.

Incluso yo entre primero dictando en todo el colegio, desde segundo de primaria hasta doce (12), eso fue un año y ya el siguiente año me ofrecieron abrir el Diploma y pues aprendí ahí, a los totazos, fui aprendiendo, en esa época poco o nada de internet, tocaba. (S2, E1, 5.9)

Con respecto a lo anterior, se puede mencionar la relevancia de las experiencias previas en el campo laboral como determinantes en las prácticas docentes actuales; Estas experiencias también involucran prácticas autoformativas y vivencias prácticas en el medio artístico. Entonces se puede mencionar que el aprendizaje continuo en los docentes no solo está ligado a las instituciones formales, sino que dichas prácticas se validan como componentes en el desarrollo profesional y personal, en lo que refiere a prácticas relacionadas a sus experiencias de vida de cada uno de ellos desde la reflexión, frente a esto Dubar (2002) menciona la subjetivación del individuo desde la percepción de sí mismo y como esto es construido desde las experiencias personales y biográficas de cada uno en este caso en la particularización de los docentes.

Relacionando estos trayectos con la perspectiva de Martuccelli, (2007) se puede observar cómo las experiencias de los docentes en el IB y en otros contextos educativos contribuyen a la construcción de su identidad profesional a través de la acumulación y la reflexividad sobre sus prácticas pedagógicas. Martuccelli argumenta que la subjetividad de los individuos se desarrolla en relación con las estructuras sociales y las experiencias vividas. En este sentido, los docentes de artes visuales del IB, como Helena, David y Rodrigo, no solo se definen por sus formaciones académicas y autodidactas, sino también por las influencias culturales y profesionales que enfrentan en sus entornos laborales. Estas experiencias, integradas en sus trayectorias profesionales, les permiten adaptar y

reconfigurar continuamente su identidad docente, alineándose con las expectativas del Bachillerato Internacional y las demandas educativas locales, mientras reflexionan sobre sus roles y prácticas pedagógicas.

Influencia de la educación formal y no formal:

En cada uno de los relatos de los docentes a lo largo de las entrevistas, se pueden identificar diferentes influencias que tuvieron lugar en determinados momentos de sus vidas, desde lo cual se puede mencionar que algunos acontecimientos o presencias han sido más significativos que otros, y en este sentido, se puede inferir desde Dubar (2002) las percepciones que se tienen sobre el otro y sobre sí mismo desde las relaciones laborales, siendo estas oportunidades para que los individuos se conviertan en 'actores de sí', y desde la lectura de las vivencias puedan reflexionar sobre su identidad profesional.

Para el caso de la profesora Helena menciona:

conozco mucho de personas que en algún momento de la vida he tenido contacto con un proyecto pedagógico de una cadena de televisión de Estados Unidos que se llama PBS -ART 21, no sé si lo conozcas, sí, si moldeó muchísimo mi práctica docente (S1, E1. 2:3)

mientras el profesor Rodrigo responde a una pregunta sobre los tránsitos que ha mencionado anteriormente, haciendo énfasis sobre su percepción sobre la educación superior formal, específicamente la universitaria.

Investigadora: Ser profe universitario, estar vinculado a procesos de fotografía, pasar por tus maestrías, las experiencias que has tenido en otros colegios, ¿eso ha configurado tu práctica como docente?”

Rodrigo: Completamente, completamente, eso no lo puedo discutir, es lo que ha configurado mi práctica. Siendo profesor universitario, me di cuenta de que no quería ser profesor universitario, que yo no, no quería ser parte de una organización educativa que lo último que hace es formar gente. (S2, E1,5:26)

Por su parte, el profesor David menciona con relación a las influencias, la persistencia de los métodos y contenidos aprendidos en la etapa de formación universitaria, y cómo estos han ido transformándose en sus prácticas

Pero, digamos que mi formación como me enseñó, digamos, aprendí mucho de mis profes. Muchas cosas que ellos me enseñaron, hoy en día yo las enseño. ¿Cómo me las enseñaron? ¿Sí? O sea, digamos que sí, obviamente, en la universidad, en términos de técnicas, en términos de abordaje de ciertas cosas, sí yo hago las cosas como me las enseñaron. Pero, obviamente, pues, muchas otras cosas las he ido aprendiendo en el camino. (S3, E1,6:13)

La lectura que arrojan estos testimonios responde precisamente a las construcciones a partir de la práctica y la reflexión individual o a partir de otros que marcaron de una u otra manera la forma en la que los docentes se reconocen dentro del aula, y así mismo cómo desde ellos se sitúan en su posición actual como docentes IB.

Los procesos de reflexión sobre la práctica docente evidencian en cierta medida el hábito por la revisión y la lectura de los eventos anteriores a la actualidad, desde sus

tránsitos personales y profesionales, dentro de estos últimos la forma en la que sus resultados como docentes y exigencias laborales les proporcionan una visión panorámica sobre su labor,

Formación Continua

La presencia de docentes expertos o mentores puede tener un impacto determinante en el desarrollo profesional de otros docentes durante sus primeros años. Este efecto se fundamenta en los procesos formativos de los docentes, los cuales los exponen a diversas redes de conocimiento. Desde la perspectiva de la transposición didáctica de información, como lo propone Chevallard (1998) se sugiere la mediación de saberes entre docentes y alumnos, pero para este caso se adapta a la transmisión de conocimiento por parte de estos mentores como crucial para el crecimiento de los docentes principiantes/noveles. Este argumento se verá respaldado por el testimonio de docentes de artes visuales en el Bachillerato Internacional, quienes destacan la importancia de contar con mentores durante sus primeras experiencias en el IB, señalando su influencia determinante en el inicio de su trayectoria en este contexto educativo.

Rodrigo: Ahí conocí a mi primera mentora dentro de la educación del IB, que es una señora nacida en Gales, que se llama Mary y ella me insufló de alguna manera la pasión por el IB y la pasión por la educación en general, pero además me impulso en el mundo IB (5:8, E1, S2)

Esto, se puede relacionar con las formas en las que funcionan las prácticas pedagógicas, si bien en este caso no se busca desarrollar la identidad docente desde el inicio, el acompañamiento de otros docentes expertos en el Bachillerato Internacional a

docentes noveles promueve la modificación de dicha identidad profesional aplicada al campo del IB. Respecto a esto Vanegas y Fuentealba (2019) mencionan que la presencia de maestros guías y tutores promueven la formación de la identidad profesional, igual que la construcción de comunidades desde las cuales se elaboran relaciones contextuales y se da sentido a la práctica docente desde lo que se vive laboralmente.

Es así como, se podría extender esta comprensión hacia los primeros años de experiencia docente en el IB, como un momento de formación entre docentes, entendiendo que al ser un modelo con estructuras definidas debe haber procesos de inducción hacia ellas, que involucra la presencia de docentes con experiencia en el campo. De la misma manera, los procesos de formación del docente pueden residir en las conexiones que este establezca con diferentes medios.

Helena: cuando se han hecho esos foritos virtuales y todo lo demás, ahí he aprendido mucho y a veces cuando hacíamos con mesas de trabajo ahí también aprendía. Cuando estaba así también súper nueva, súper pollita en el cuento, pues de una vez me fueron mandando a una mesa de trabajo de esas, ahí como que uno empezaba a empaparse. (S1, E1. 2:7)

Menciona la presencia en foros o de mesas de trabajo con otros docentes, como una forma de inducción para entender las dinámicas del IB. Estas interacciones son mayoritariamente virtuales, siendo los foros y las plataformas virtuales del IB las predilectas por dos de los maestros entrevistados, el tercer profesor resalta la necesidad del diálogo con el otro para modificar sus comprensiones sobre la asignatura de Artes Visuales

David: Por mucho tiempo yo estuve muy desconectado de todo, entonces, como que yo usaba los canales clásicos, *My IB*, de pronto lo que era la otra persona, pero lo chévere, por ejemplo, de haberse sacado un porcentaje muy malo fue eso, como que yo entré en desesperación y me agarraba del que fuera, y hablaba con el que fuera, y le preguntaba al que fuera porque necesitaba sacar adelante esto y pues ya no había lugar a orgullos, no había, ya era obvio que no sabía [sobre la asignatura en el IB]. (S1, E1.9:42).

Esto plantea un escenario de necesidad de mejora por los resultados de los procesos de evaluación IB obtenidos previamente, de acuerdo con ello se menciona la necesidad de la práctica reflexiva como parte esencial del ejercicio docente, aspecto que resalta Korthagen (2010) en los docentes expertos y que no se da con mucha frecuencia en los principiantes; pues en el inicio laboral no se hace conciencia sobre los sentimientos y necesidades propios, ni las de sus alumnos. El profesor David, por el contrario, toma en cuenta las necesidades que surgen con el resultado de las evaluaciones del Bachillerato Internacional, y las plantea como punto de partida para establecer contacto por profesores expertos dentro de la comunidad IB, estableciendo la necesidad de mejora dentro de su práctica laboral en relación con los resultados.

La consolidación de esta red de aprendizaje (comunidad IB) también se nutre desde el punto particular de cada docente, en este sentido, cada uno de ellos ofrece una visión específica del programa de Diploma, a la vez que cada uno de los profesores muestra una lectura amplia de los contextos en donde se encuentran y cómo esto se refleja en la forma en la que acompañan los procesos de los estudiantes y establecen conexiones con otros colegas, esto planteado directamente sobre la dimensión social-interpersonal dentro de la

cual se pueden involucrar las relaciones que tienen lugar en la trayectoria profesional (Martín-Gutiérrez et al., 2014). De la misma manera esto también involucra las relaciones que se establecieron en determinado momento y que configuraron las identidades profesionales de los docentes desde las modificaciones que realizan a lo largo de su práctica.

Esta necesidad por mejorar también se puede evidenciar desde la formación continua que han tenido los docentes, esto desde formas de capacitación directa con el IB o a lo largo de su formación como artistas y docentes.

Recursos IB

Como se mencionaba en la parte inicial del apartado anterior, dentro de la comunidad IB, los docentes deben estar inmersos en procesos de socialización y colegaje, esto mediado desde plataformas educativas de IB, entre las cuales se puede destacar *MyIb*² como el medio principal para garantizar el acceso de los docentes a foros y recursos, que paulatinamente se van actualizando acorde a las políticas de la organización y a las necesidades de las instituciones.

Respecto a esto, los docentes mencionan de qué formas ha impactado el uso de estos recursos en su práctica y cómo estos han representado modificaciones de acuerdo con los procesos de retroalimentación, que consisten en informes periódicos sobre el resultado de las convocatorias (presentación de los componentes de acuerdo con el calendario,

² <https://ibo.my.site.com/ibportal>

convocatoria de marzo para calendario B y convocatoria de septiembre para calendario A) que se publican en la página y capacitaciones directas con el IB.

leyendo arduamente la guía una y otra vez, año tras año, leyendo las recomendaciones que devolvían los evaluadores una vez, ya todo el mundo había presentado sus candidatos (S1.E1. 2:08)

La guía se presenta como un documento central que detalla y explica el papel de las artes visuales dentro del programa diploma, si bien la periodicidad con la que cambia es de cinco años (atendiendo a cambios contextuales y resultados de evaluaciones durante ese periodo) los docentes recurren a ella como fuente esencial para entender el programa a medida que se avanza con los estudiantes. La lectura del documento también puede dar lugar a diferentes interpretaciones teniendo en cuenta el perfil del docente, respecto a esto, y en contraste con el docente anterior, se menciona:

Entonces, yo empecé a revisar un poco cómo estaba estructurada la guía y encontré que la guía definitivamente no es muy clara en cómo se entrecruzan las dos cosas, y es fundamental pues, que uno las tenga en cuenta las dos. Entonces, basado en la guía y en unas tablas que proporciona la guía, yo me puse en la tarea de hacer una matriz donde en un lado están los objetivos de evaluación y arriba están los criterios de evaluación. Lo primero que hice fue ver dónde se entrecruzaban y tratar de identificar en qué momento se podía enseñar el uno o el otro o ninguno, y con qué tarea de evaluación se podía cruzar también. Una vez hecho eso, me di cuenta de que, pues, coincidía por supuesto con muchas cosas ya planteadas en la guía, pero encontré novedades y encontré puntos grises (S2, E1, 8:2)

Este argumento da lugar a diferentes formas de interpretación y uso del documento, siendo este el punto de inicio para que el docente cree una herramienta que le permita dar cuenta de sus procesos de lectura de las tareas de evaluación del programa y así mismo pueda beneficiar sus procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de sus estudiantes.

Por otro lado, frente a los procesos de formación de los docentes, los sujetos entrevistados pueden destacar por qué ha recibido al menos uno de los talleres destinados a la capacitación de profesores del programa, sin embargo, estos procesos de formación pueden variar, dado que la mayoría de ellos cuenta con procesos de enseñanza y aprendizaje en otros programas alternos al diploma, pero adscritos al IB (años primarios y años intermedios).

El profesor Rodrigo menciona:

la educación IB, en el que he hecho muchos, muchos talleres en formación largas, formaciones cortas de digamos que entre, pues formaciones que incluyen entre trabajo entre doscientas y unas ochocientas, mil horas de estudio, depende, depende de lo que sea. Ahí he tenido oportunidad de hacer talleres que o tomar talleres que están enfocados directamente hacia las artes visuales en el IB, en los programas del MYP del PAI y del Diploma. Pero también he tenido otras formaciones que están relacionas más de implementación de los programas como PAI y de la educación IB en PYP, que es la escuela primaria y en el PAI y el Diploma también (S2, E1. 5.2)

Mientras la profesora Helena menciona:

siendo profesora de la IB, lo que me formó fue la guía, la guía sí directamente porque a mí no me hicieron taller del IB sino hasta hace como dos años y yo ya era la más ducha en la asignatura, sí, de hecho, a mí el taller me pareció una soberana bobada, porque me hicieron un taller de categoría dos y yo hubiera, mejor dicho, no

estoy como muy en línea, porque, parece que lo que pasa ahí está super desactualizado, es repetitivo. (S1, E1. 2.6)

El profesor David comenta frente al taller de formación:

yo hice la formación de categoría dos del diploma. Y me dan, mira, puedes usar este, puedes usar el modelo FTC, puedes usar este otro y este otro (modelo crítico). Entonces, digo, ah, sí hay unos modelos. El problema es que no los conocemos. (S3, E1, 6:18)

Si bien los docentes manifiestan haber tomado cursos y talleres impartidos por el IB, es particular la manera en que comparten su percepción sobre estos procesos, marcando la experiencia en el campo como determinante para la aplicación de lo aprendido, siendo en dos de los tres casos una forma de aprendizaje y de comprender el programa, incluyendo algunas herramientas.

Mientras que, la profesora Helena toma una posición crítica frente a los procesos de formación en los cuales encuentra un factor repetitivo en la manera de instrucción y su relación con la guía.

Desde frases puntuales como “no estoy como muy en línea, porque, parece que lo que pasa ahí está super desactualizado, es repetitivo” se percibe una preferencia por los procesos en el aula, y con otros docentes como principales orientadores dentro de su identidad profesional.

Aunque los testimonios de los docentes involucran recursos particulares en su formación, todos tienen un punto en común en el momento en que mencionan a otros docentes como guías o tutores, y es precisamente lo que lleva a establecer el siguiente apartado, en el cual se abordarán puntualmente las percepciones de los docentes frente a la comunidad de aprendizaje, de la misma manera, se tendrán en cuenta diferentes factores

dentro de lo que se denomina como comunidad, que han ayudado a lo largo de la práctica, la configuración de la identidad profesional en los docentes.

Comunidad de Aprendizaje (el docente en la comunidad IB)

Desde lo que se plantea anteriormente y partiendo de la premisa que se presenta en la página oficial del IB, en la que se define la comunidad de aprendizaje como:

[la comunidad de aprendizaje]... concibe el mundo como el contexto más amplio para el aprendizaje, donde se reconoce a todas las personas que participan en la vida escolar: los alumnos y sus familias, todos los miembros del personal del colegio, otros adultos que desempeñan un papel importante en la vida de los alumnos y la comunidad en general. (s/f, ibo.org)

En este sentido, la comunidad no se limita al contexto escolar, sino que, desde la filosofía IB, se constituye una red de aprendizaje que traspasa las paredes de los colegios y construye puentes de comunicación entre docentes y demás individuos que pertenecen a la comunidad de las instituciones. En contraste con esto, se puede presentar la definición de las culturas escolares por parte de Viñao (2002) en donde se parte de la idea que las instituciones educativas se constituyen desde principios de tradición y consecución de hábitos a través de las generaciones, lo cual presenta una visión desde la cual se pueden pensar la comunidad de los colegios, pero que se potencia una vez se entra a la comunidad del Bachillerato Internacional.

Si bien cada docente pertenece a una comunidad educativa distinta, con diferentes hábitos y comportamientos de acuerdo con la naturaleza de sus prácticas, los docentes

comienzan a interactuar con otros colegas y recursos que les permiten aportar a esta comunidad IB desde su perspectiva. Frente a esto la profesora Helena menciona que;

en realidad. la comunidad de aprendizaje es algo muy significativo dentro de la formación docente, al no estar como solos, sino poder contrastar con otros profes nuestros procesos, lo que es significativo para la práctica, sea en el IB o en otros entornos, (S1, E1, 2:9).

Una de las frases que más llama la atención y que se presenta en conexión con el apartado anterior es ‘al no estar solos’ dado que, por coincidencia en las dinámicas escolares (carga horaria) la figura del docente de artes visuales en los colegios se presenta en solitario, o al menos como parte de un área reducida, en comparación con otras áreas de conocimiento, como lo menciona Helena.

Entonces la comunidad IB se percibe como fundamental en el desarrollo de los docentes IB de artes visuales, ya que promueve la colaboración y el aprendizaje desde el colegaje, el profesor Rodrigo refuerza esta idea, cuando afirma:

aquí esto es colaborativo y usted colabora con los alumnos, pero colabora con la organización, colabora con el colegio y por supuesto colabora con sus colegas profesores y por eso el espíritu transdisciplinario del PYP, el espíritu interdisciplinario del PAI y el espíritu disciplinar del Diploma y del ser PEP, ahí no más, ya uno ve cual es la filosofía y para donde lo están llevando a uno. Es lo que lo impulsa a uno a crecer en el IB, no es una cosa inmóvil. (S2, E1, 5:25)

Ilustración 9 “Es la capacidad de poder conectar, como trabajar en red con otros profes”



Tanto Helena como Rodrigo perciben significativamente la comunidad IB como una red de aprendizaje y comprensión de las prácticas que se ponen en diálogo con otros docentes de los mismos programas, pero en diferentes contextos escolares. Adicional a esto, David comparte esta visión y menciona “Digamos que también otra cosa que ha sido muy chévere en términos de relaciones de poder, y eso me parece súper chévere de IB, es la capacidad de poder conectar, como trabajar en red con otros profes” (S3, E1, 6:26).

Se puede inferir el desarrollo y configuración de la identidad profesional de los docentes desde las posibilidades que proporciona el entorno IB en lo que respecta a las artes visuales, específicamente en lo que define Viñao (2002) como ‘subculturas de las asignaturas’ en donde, a través de las tradiciones o relatos de otros miembros de la misma disciplina, se inicia al profesor en visiones diferentes, que pueden verse reflejadas en el

papel del profesor y su orientación pedagógica, es entonces, que se puede establecer la comunidad como el lugar en donde los docentes pueden crecer, aprender y evolucionar desde las dinámicas propias del oficio en la asignatura.

La comunidad IB además de ofrecer oportunidades significativas de interacción y colaboración entre docentes, también representa oportunidades laborales significativas para el desarrollo profesional, Rodrigo, quien es el docente con más experiencia en términos de años dentro del IB, es además líder de talleres, y miembro de los equipos de visita para autorización de los programas en otros colegios, lo cual representa una serie de oportunidades en donde el docente, además de tener su lugar en el aula y en la cultura escolar de su institución, también se posiciona como experto evaluador para desarrollarse profesionalmente en otros espacios dentro de la comunidad IB, lo cual incide a su vez en sus prácticas e identidad profesional.

En adición a lo anterior se puede mencionar las oportunidades significativas de interacción y colaboración entre docentes. A través de foros, talleres y plataformas o herramientas de intercambio, los docentes pueden potenciar o reflexionar sus prácticas a la luz de otras experiencias, y así mismo acceder a recursos educativos.

Cabe aclarar que los tres docentes partícipes de la investigación además de pertenecer a la comunidad IB, también se encuentran en contacto con otros docentes por grupos internos de comunicación (WhatsApp) que se muestran como canales de intercambio, ayuda, y socialización de experiencias. En los tres profesores se identificaron experiencias que involucran a otros docentes en la misma ciudad, y que promueven encuentros presenciales de la comunidad, uno de los testimonios que representa lo mencionado anteriormente es del profesor David, cuando menciona:

trabajar con un profe del [colegio], trabajar con [Nombre de docente], trabajar con otros profes y poder ver sus puntos de vista, es algo ‘enriquecedorsísimo’. Es muy chévere realmente, entonces como que todas esas prácticas, pienso que al final pues permiten que la experiencia de enseñar sea mucho más interesante. (S3, E1, 6:27).

Dentro de estas prácticas que menciona el profesor David, también destacan las herramientas y contenidos que se comparten en estas redes IB. Desde el protocolo de la primera entrevista, se planteó que los docentes compartieron una herramienta u evidencia que diera cuenta sobre las trazas de su identidad docente. Dichas herramientas que fueron seleccionadas por los docentes fueron socializadas con anterioridad con la comunidad de docentes de Bogotá a manera de recursos y ejemplos de herramientas pedagógicas de evaluación e instrucción.

Este tipo de intercambios visibiliza a los docentes en la misma comunidad, dado que los docentes ofrecen visiones específicas sobre la asignatura, que a su vez conforman una amalgama de relaciones pedagógicas que diversifica esta imagen sobre la identidad profesional de docente IB.

[Respecto a la herramienta]...La creé hace como unos siete (7) años, más o menos. Primero la puse en práctica, primero solo yo la usaba yo en mi enseñanza. Y luego la socialicé con algunos de los profes que están en el grupo de WhatsApp. A ellos les pareció útil, les pareció bien, y entonces luego yo hice un pequeño taller de cómo usarla a los profesores del curso de WhatsApp. (S3, E2. 8:6).

Sin embargo, luego menciona que “Diseñar algo que le sirva a todo el mundo es muy difícil. Y en este mundo de la educación hay tantos miles de sistemas diferentes para todo que yo trabajé con profesores que siguen manejando sus libros de notas en un cuaderno y les parece que no necesitan nada más.” (S2. E2. 8:14). Esto hace que los profesores puedan visibilizar e interpretar la asignatura en el IB.

Se muestra la comprensión de la asignatura como elemento vivo y en continua transformación, desde el cual pueden emerger diferentes procesos que enriquecen el panorama de la comunidad IB, dado que ofrecen aristas valiosas para entender las prácticas desde el diálogo o la interacción con el otro.

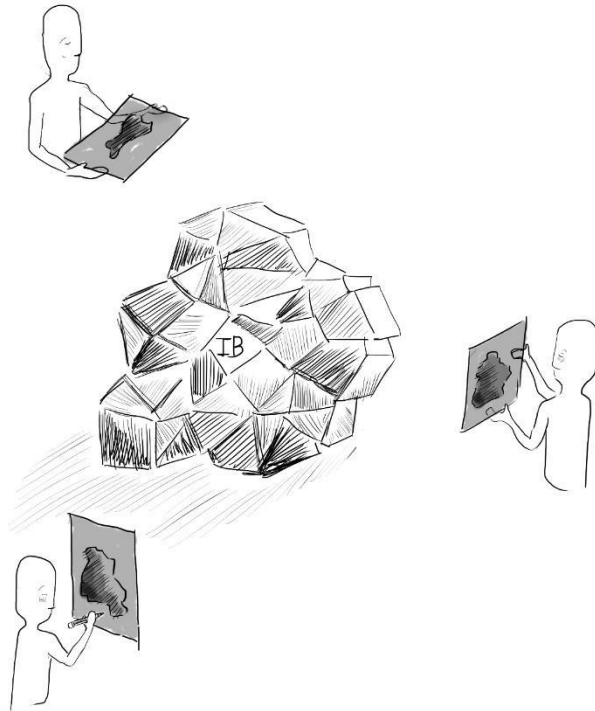
A continuación, se despliegan las percepciones de los tres docentes sobre la asignatura en el IB, a la par de que se establecen diálogos con autores, visibilizando las formas de individuación de cada uno de los docentes.

Teniendo en cuenta que, la interpretación de la asignatura de Artes Visuales en el programa diploma parte desde la individuación de los profesores, que, Martuccelli (2010) define como la constitución de los docentes como sujetos únicos dentro de las mismas estructuras sociales, lo cual también involucra la filosofía IB como contexto educativo, dando relevancia a las trayectorias individuales y las experiencias diversas que les formaron como docentes previas y situadas en el contexto del Bachillerato internacional, lo cual se puede evidenciar en comentarios como este:

tú vas a darte cuenta de que es muy difícil encontrar dos personas que vean la impartición de la materia [con elementos] parecidos. Entendemos las generalidades, pero ya las partes más específicas sobre cada uno, lo que me sirve a

ti de pronto no me sirve, lo que me sirve a mí de pronto no te va a servir a ti ¿no? Es fácil que cada uno tenga un camino. (S2.E1, 5:22).

Ilustración 10 “en cambio el programa de artes IB si tiene esa posibilidad, de que como como yo lo construyo, digamos yo tengo la posibilidad de proponer, el punto es ese tipo de incertidumbres.”



En el momento en que el profesor Rodrigo menciona ‘las generalidades’ como principio rector de los procesos educativos de la asignatura, también sugiere que hay procesos de comprensión e interpretación de la asignatura por cada docente, teniendo claro que al hacer parte de un currículo internacional y tener prácticas evaluativas globales, la asignatura cuenta con unas dinámicas específicas que no varían en los resultados, pero si en los procesos de instrucción y orientación por parte de los maestros. Siendo esto clave para entender que el IB para cada profesor es diferente.

Un aspecto para resaltar es el hecho de que los docentes también cuentan con experiencias que involucran los diferentes programas del IB, como el Programa de Escuela Primaria (PEP) y el Programa de Años Intermedios (PAI) lecturas desde las cuales complementan su experiencia como profesores del Programa Diploma (PD). La profesora Helena lo menciona puntualmente en dos ocasiones, la primera:

creo que [El IB]enriquece mucho la perspectiva del estudiante y también enriquece un poco ese diálogo interdisciplinar que se debe gestar entre los profes, [pues] hay demasiada pluralidad en términos artísticos, eso me parece interesante y a mí me gustó mucho el PEP. Porque el niño, en efecto, uno puede ir a ver que no estaba tan atacado desde todas las disciplinas, sino que entendía cómo se conectaba unas con las otras, eso me pareció chévere (S1.E1.2:16)

y la segunda vez que lo menciona, involucra aspectos esenciales de los currículos IB, como la culminación del grado quinto con la exposición PEP y la forma en la que los conceptos centrales y los contextos globales son determinantes en la forma de trabajo para el programa PAI:

la exposición PEP me encantó, las dos veces que lo hice, tres veces que lo he hecho ha sido maravilloso, o sea el proceso es encantador. Del MYP me gusta mucho pues que es un trabajo basado en conceptos y en contextos globales, y eso le permite a uno cruzar o trasladar, transferir los planteamientos del aula a situaciones reales. (S1,E1, 2:17)

Cuando llega al PD, hace una comparación frente a sus procesos de formación como artista y lo que los estudiantes deben realizar durante los dos años de la asignatura, mencionando que, “del Diploma este, es distinto, mentiras es lo mismo, pero yo veo que

esos niños hacen mucho más de lo que yo tuve que hacer en la carrera” (S1.E1, 2:18). Al mencionar el hacer de los estudiantes, se refiere concretamente a los componentes de evaluación de la asignatura, desde los cuales los estudiantes deben desarrollar un estudio comparativo de obras de arte u elementos de la cultura visual, el registro de sus procesos desde la carpeta de procesos y los procesos de creación que culminan en una exposición de obras (entre 4 y 11 obras) junto con la práctica curatorial de las mismas.

Así como Helena menciona estos aspectos que determinan su visión sobre la asignatura, Rodrigo menciona los aspectos que considera esenciales desde su modo de ver y experiencia:

El IB lo llama muy bien, enseñanza aprendizaje, es un proceso mutuo; es una cosa que le sucede al estudiante, le sucede a uno también como docente. Eso es una cosa más bien de guía, hoy en día pretender que la labor de uno se reduce a la transmisión de conocimiento es completamente ridículo, con el internet, con la inteligencia artificial, todo lo que está relacionado con conocimientos disciplinares se vuelve muy fácil, si tú quieres aprender algo, [lo puedes] aprender en cinco minutos, ya tienes la respuesta a lo que necesitas o menos. (S2.E1, 5:16)

Desde las palabras de Rodrigo, se comienza a percibir su visión sobre el IB, pero más allá de eso, su perspectiva sobre la profesión docente, y es aquí cuando posiciona su identidad profesional docente en un contexto cambiante y diversificado por el movimiento y el desarrollo acelerado del entorno, desde la sociología se puede resaltar como la relación de las sociedades diversificadas con los procesos de individuación y diversificación de los individuos, teniendo claro que los factores cambiantes como el cambio de contexto escolar, los cambios en la planta docente y el cambio de población educativa, estos factores tienen

principal incidencia en la diversificación de experiencias que para este caso poseen los docentes (Martuccelli, 2010).

Así mismo, desde esta diversidad, Rodrigo hila los factores cambiantes directamente con la forma de trabajo en el IB, y menciona cómo es preciso entender las estructuras del programa desde este entorno diversificado, pues se refiere al IB como un marco de trabajo (framework³), desde el cual se puede hacer una lectura real sobre el contexto y la pertinencia de la educación artística visual en un lugar específico:

el IB no te está dando un currículo, ni una sábana de contenido, específicamente en artes, te está dando un framework, de hecho, así se define el IB, es un framework, no es un currículo, no es una sábana de contenidos. [...] tú tienes la libertad de cátedra para orientar tu materia, o tus materias, de la forma que tu consideras conveniente, de acuerdo a tu forma de entender la materia, a tu experiencia, a tu vida y también a la vida de tus estudiantes, es una cuestión flexible y eso es parte de lo que me interesa del IB, es una cosa que es viva y que esta todo el tiempo pasando en el salón de clase, en el momento que tu planeas, en mucho que tú investigas para algo, es una cosa orgánica, es algo que está vivo y [no] es una cosa que está escrita en piedra y está inmóvil, así que, definitivamente mis procesos son completamente distintos a los de otros profesores (S2.E1, 5:19).

Rodrigo afirma su diferenciación sobre otros docentes, y radica en el hecho de las lecturas que hace respecto a su contexto escolar involucrando la relación con los otros individuos de la comunidad de aprendizaje, en ese sentido Martín-Gutiérrez et al. (2014) indican: “Estas relaciones ayudan a configurar el perfil identitario de estos docentes a lo

³ estructura

largo de su trayectoria profesional” (p.152) y aunque la mención se relaciona directamente con los profesores noveles, está se sitúa atemporalmente desde lo que menciona el docente, dada la naturaleza “orgánica y viva de la asignatura”. (S2.E1, 5:19).

Retomando las palabras de Rodrigo frente a lo limitado que resulta concebir la labor del docente a la transmisión de conocimiento, David también menciona una expansión sobre estas dimensiones del docente:

la visión de ser docente de arte se expande. Porque no solamente está el hecho de enseñar una técnica, que es, digamos, lo que yo hacía en los otros colegios. Ya, la técnica y que quede bonito y hacer una exposición y ya. Si no, que además es como ayudar al estudiante que adquiera todos estos contextos, y todas estas situaciones para que pueda enfrentarse a las evaluaciones que propone IB, y a los procesos que propone IB. (S3.E1, 6:19).

Las prácticas del IB desde las palabras de David, resignificaron sus imaginarios y prácticas en la enseñanza de las artes, es así como, desde la reflexión y el contraste que establece entre sus experiencias previas y las actuales, configura sus creencias sobre lo que es ser docente en el IB, por ejemplo, en la asignatura cuando menciona la enseñanza de la técnica como esencia de la educación artística visual, y tiene acciones de cambio directas sobre su práctica y la comunidad educativa, frente a esto Korthagen (2010) menciona la pertinencia de la reflexión dentro del ejercicio docente y así mismo la inclusión de un modelo cíclico el cual se involucren modificaciones y acciones en el ejercicio docente.

Adicionalmente, David menciona como estas modificaciones se hacen constantes a la par de los contenidos de la asignatura diseñados por él, pues, estos no son inamovibles, sino que, por el contrario, responden temporalmente a las circunstancias, estudiantes, y habilidades o intereses del docente.

somos, más que maleable, yo siento que somos cambiantes. Todo el tiempo estamos en un devenir, sí, todo el tiempo estamos en un devenir y, y hay cosas, por ejemplo, ahorita, ahorita, a mí, a mí, en mi caso, algo que ha pasado es que yo di muchas vueltas como buscando el medio [técnica] que yo quería desarrollar y muchas vueltas y por eso pasé por el monotipo, por la pintura, por el action painting, pasé por muchas cosas. (S3.E1, 6:41)

Respecto a lo anterior, algo importante a resaltar y que va a la par del término ‘maleable’ son los contenidos de la guía de la asignatura frente a los contenidos que se deben desarrollar a lo largo de los dos años del curso que los docentes imparten, y es que la guía menciona:

El curso de Artes Visuales proporciona un marco que permite a los profesores elegir el contenido y las actividades que se adapten al contexto del colegio; así son el profesor y los alumnos quienes generan las actividades de enseñanza y los materiales concretos de la asignatura. Cuando se elabora un curso de estudios holístico, el profesor debe comprender y apreciar cómo se extraen las tareas de evaluación de las áreas del programa de estudios, y diseñar un currículo que garantice que los alumnos estén perfectamente preparados e informados con relación a los objetivos generales y los objetivos de evaluación de Artes Visuales.

(Bachillerato Internacional, 2017, p. 24)

Es entonces cuando esta individuación de los docentes comienza a tomar relevancia sobre los esquemas de asignatura que diseñan y que resultan diferentes de acuerdo con cada docente, el profesor David también menciona “el programa es bonito porque da esa posibilidad, da el espacio de poder hacer esas maromas. [en contraste] Que tú vieras el programa de física, o sea la profe de física si está en tal fecha y no ha hecho tal cosa, entra

en shock, porque tenía que verlo.” (S3.E1, 6:48) Y así mismo, destaca la relación de este ítem de diseño con la naturaleza de las artes cuando complementa “en cambio el programa de artes IB si tiene esa posibilidad, de que como como yo lo construyo, digamos yo tengo la posibilidad de proponer, el punto es ese tipo de incertidumbres.” (S3.E1, 6:48)

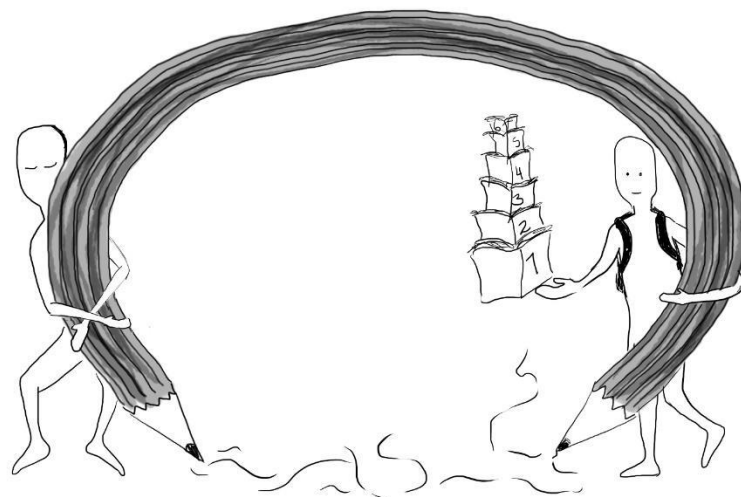
Dichas incertidumbres son particularmente las que se establecen desde cada perspectiva y que pueden presentar lugares comunes con otros docentes pero marcadas por la interpretación de cada uno de ellos.

Noción sobre los Estudiantes –Alteridad para Devenir Profesor

En los apartados anteriores se ha comenzado a percibir paulatinamente la inclusión del estudiante como parte fundamental de la asignatura desde la interpretación del programa y la comunidad IB y esto no es fortuito, dado que el Diploma dispone al estudiante como eje central del programa, y en ese sentido a continuación se despliegan las nociones particulares de cada docente con relación a sus estudiantes y la forma en la que esto puede determinar y configurar su identidad profesional docente.

Los diálogos involucrados corresponden también directamente a la presentación de herramientas pedagógicas que los docentes presentaron para la segunda entrevista, en la cual daban cuenta de sus procesos y formas de enseñanza de la asignatura, por lo cual cuando se habla de las herramientas, también se involucra al estudiante, dado que es a quién va dirigido.

Ilustración 11 “me parecen super clave la diferenciación, la inclusión, las acomodaciones, el acompañamiento, el seguimiento”



La profesora Helena menciona puntualmente la incidencia de otros profesores en su vida y se sitúa como estudiante en dichas relaciones educativas para definir su identidad docente cuando comenta:

el haber tenido profesores tan poco dispuestos a concentrarse en la diferencia, a siempre estar buscando el alumno modelo, pues a mí me configuraron como docente, porque a mí por ejemplo y es una de las cosas que me encantan del IB, me parecen super clave la diferenciación, la inclusión, las acomodaciones, el acompañamiento, el seguimiento. (S1.E1. 2:42).

Los aspectos señalados en el comentario, como son la diferenciación, la inclusión, las acomodaciones, el acompañamiento y el seguimiento también se repiten indirectamente en comentarios realizados por el profesor Rodrigo, en el momento en que menciona sobre los estudiantes del DP:

un estudiante de diploma tiene que asumir una cantidad de información brutal. Y no solo estamos hablando del contenido per se de la materia, estamos hablando de la administración individual de cada una de las materias, y eso es agotador. Nosotros tenemos que enfocarnos en una o dos (2) materias, los enseñamos más de una y ya, pero los estudiantes tienen que manejar un volumen de información muy grande. Entonces no está bueno botarles además más cuadros, más tablas, más cosas que ellos a la larga de pronto ni siquiera van a tener tiempo ni energía para mirar. (S2, E2. 8:11).

Rodrigo comparte su preocupación por entender el lugar de estudiante, y de la misma manera esto se vincula a la dimensión emocional y se expande en el sentido que Rodrigo no es un profesor novel, y sus preocupaciones frente a las relaciones con el alumnado, radican más allá del gusto por la asignatura. Más bien tiene una percepción holística del panorama de un estudiante de Diploma en el que considera todas las asignaturas, y cómo las artes visuales son parte de ese conjunto y necesita desarrollar estrategias para hacerlo llevadero a la par de los demás espacios académicos.

Estas estrategias, también son mencionadas por David, en el momento en el que comenta:

necesito primero tener una documentación, como una sistematización del trabajo que estoy realizando. Y, digamos que la idea es, y también necesito dar ejemplos a mis estudiantes, o sea, necesito tener que ellos puedan acceder a la información que yo les doy de una manera sistemática y que ellos puedan como tener la posibilidad de retomar o de como de visitar las... digamos, los ejemplos que

les doy o las cosas que les comparto, pues que ellos tengan la oportunidad de volver a esos materiales. (S3, E2,9:1)

En el momento que los docentes mencionan a sus estudiantes, denotan una preocupación por las necesidades de los grupos y su rol como acompañantes en los procesos, de esta manera se puede hablar de la implementación de las prácticas docentes desde la diferenciación y el acompañamiento personalizado, dado que la naturaleza del programa menciona la diversidad como uno de sus principios fundamentales. En este sentido comienzan a evidenciar necesidades particulares que les permiten implementar modificaciones desde sus aprendizajes en el aula para con sus estudiantes.

Con relación a lo anterior Rodrigo también menciona:

...si tu miras la columna vertebral del IB, te va a hablar de los approaches to learning y los approaches to teaching⁴, y vas a ver que los approaches to learning⁵ están ligados a una cantidad de habilidades que el estudiante va a desarrollar, porque debería; y los approaches to teaching están enfocados a prácticas conceptuales de la educación. (S2.E1, 5:25)

Pues la forma en la que habla sobre los enfoques de aprendizaje, que suponen dichas habilidades que se tienen en cuenta para el desarrollo de los estudiantes y que están directamente relacionadas con los enfoques de enseñanza que inciden directamente sobre las acciones educativas del docente.

⁴ Enfoques de enseñanza

⁵ Enfoques de aprendizaje

Resulta pertinente puntualizar, que, si bien hay lugares comunes frente a la noción de los estudiantes por parte de los docentes, también se comienzan a percibir matices diferenciales al momento de lo que prioriza el docente de acuerdo con su contexto específico, es entonces como Helena parte del acompañamiento y seguimiento, mientras Rodrigo menciona estructuralmente el programa y cómo se juega entre los aspectos centrales de este para acompañar al estudiante. Por su parte, David menciona:

tal vez yo no sea el profesor más exitoso en este campo [Artes visuales IB], digamos, pero hay, hay experiencias en las que yo me siento, o sea, me siento muy realizado cuando, cuando veo procesos así de un estudiante que está estancadísimo, que está, que tiene además no solo mi materia sino las otras cinco y está toteado (abrumado) y no sabe qué hacer. Y finalmente, encuentra en esto [En las artes visuales] las herramientas para decir, ‘sí puedo’. Sí, eso, eso a mí me parece una victoria increíble porque para eso soy profesor, para enseñar a esos estudiantes. Que no es exitoso todo el tiempo, tampoco es la panacea, pues no, para nada. Pero sí, sí, sí, sí me parece súper chévere cuando pasa eso. (S3, E2. 9:32)

En esta intervención se destaca la trascendencia de la asignatura en el estudiante y las posibilidades que representa en los procesos formativos que el estudiante desarrolla. La lectura que se genera desde el docente David es su vocación docente y la relevancia que le da hacia los procesos creativos y lo que la asignatura representa en el conjunto de asignaturas que el estudiante enfrenta académicamente.

Es así como se puede inferir que, los docentes reconocen en el otro (en este caso el estudiante) una forma de configuración de sí mismos, lo cual incide directamente sobre la

dimensión emocional y la social-interpersonal y en ese sentido cada uno de ellos presenta diferentes nociones sobre el ser profesor dentro del programa diploma, su influencia en sus estudiantes y la manera en que vivencian el programa, y la asignatura en específico.

Pese a estas miradas y compresiones sobre el otro (estudiante y colegas) a lo largo de las prácticas de enseñanza, también es preciso mencionar que ninguno de los docentes hace una mención hacia la proyección del IB a un nivel social más allá de los años de formación escolar, es decir este formato se encuentra limitado hacia el exterior.

Noción sobre la Evaluación

Este apartado se enfoca sobre la dimensión didáctica-pedagógica, en relación con los contenidos, los procesos de creación, lo didáctico y la forma en la que los docentes entienden y proponen determinados conocimientos especialmente para responder a los procesos de evaluación interna y externa del IB. Retomando los apartados del marco referencial, la noción sobre la evaluación en el PD reside, en parte, en la forma en la que los docentes conciben los criterios establecidos en el marco internacional para la asignatura; en ese sentido, cada uno de los docentes resalta la lectura de los criterios para plantear su plan o esquema de asignatura y sus acciones particulares y herramientas con sus grupos de estudiantes.

Al respecto, David menciona las formas en las cuales adaptó sus prácticas al IB, dado que existían distancias con la forma en la que enseñaba arte anterior a su trabajo en IB.

ese año fue un año de transición, pues que se sacrificó mucho, digamos, de los resultados. Se sacrificaron mucho en pos de que yo aprendiera.

Entonces, eso fue un, digamos, fue un choque fuerte, fue un choque fuerte con los estudiantes porque ellos saben quién sabe y quién no sabe. Y evidentemente ellos decían, sí, este profesor sabe arte, pero no sabe el diploma. Entonces, también hubo con algunos, no con todos, pero sí hubo como cierta tensión a la hora de enseñar. Y pues los resultados, bueno, no fueron malos, pero pues pudieron ser mejores. (S3, E2. 6:22).

Desde lo que David menciona se comienzan a vislumbrar los cambios que hay entre la enseñanza IB y la tradicional. Y de esa forma también se percibe la formación del docente y la configuración de su identidad profesional respecto a los resultados que obtienen.

Así mismo, Helena menciona una preocupación por los criterios entendidos como la forma de comprender la asignatura y los procesos de evaluación, lo cual se encuentra dentro de su conocimiento profesional (Park & Oliver, 2008) y cómo esto se ve reflejado en los estudiantes, , de esta manera es que diseña herramientas para suplir esa preocupación,

yo veía que los niños pues no, no lo lograban, sabes, o sea, que yo les decía, incluso alguna vez me dio por hacerles un quiz de criterios para que ellos supieran qué era lo que tenían que hacer y cuando me di cuenta que los chinos no [sabían], y no era porque no quisieran, sino porque si es difícil para uno con un año de ser profesor o de dos o tres, pues para ellos es imposible con todas las otras materias que tienen del IB y de todo poder retener toda esa cantidad de información en la cabeza, no les da, ni siquiera pueden comprender bien entonces pues por eso surgió porque yo necesitaba ayudarles apoyarlos en ese proceso de recordar y tener claras y presentes todas y cada una de las cosas que les está pidiendo el IB, sobre todo pues en términos de la carpeta de proceso, y

del estudio comparativo tenía que estar muy claro cada uno de los pasos y bueno yo por ejemplo ¿sabes? como que no sé uno les decía: acuérdense que con cada obra tienen que tener unos artistas que apoyen su proceso [creativo] a nivel conceptual y técnico. Y los chinos entonces solamente hacían el técnico o solamente hacían el conceptual, o les faltaba vincular la obra de ellos con la que [...] con el artista que era su artista referente. Entonces por eso hice todo eso, para que nunca se les olvidara nada. (S1, E2. 7:3)

Helena también menciona cómo este tipo de lectura de los criterios y la formulación de herramientas surgen desde los procesos que atraviesa durante sus periodos como docente, y los sentidos que comienza a generar desde la experiencia. Y desde los cuales valida su identidad profesional.

el objetivo, siempre fue apoyar a los estudiantes para que no perdieran de vista ninguno de los puntos que exige el IB y que además no se ven en los criterios, sabes, cuando uno lee la guía hay muchas cosas que uno no hace y no sabe que tiene que hacer, sino [lo aprende] con la experiencia. [...] la herramienta fue un salvavidas para mí ¿sabes? Yo creo que yo nunca hubiera podido lograr sentirme satisfecha con los resultados de los niños y con mi labor como docente si yo no hubiera hecho esa herramienta, nunca hubiera sentido que realmente había hecho algo por ayudar a los niños y por ayudarles a ser exitosos en el curso de artes, y lograr seguir o cumplir todos los requisitos de ese curso en particular, el de artes visuales (S1, E2. 7:5-12)

Por otro lado, frente a los procesos de evaluación sumativa, formativa, diagnóstica y de autoevaluación que se establecen a lo largo del DP se perciben lecturas de estos procesos, pero relacionados con el docente; es el caso de David, cuando menciona

Pienso que es, por un lado, es lo que te decía, [frente al desarrollo profesional en la asignatura] es una bitácora, de alguna forma, o es una memoria de lo que sucede en la clase. [...] Entonces, de la forma en que yo estoy planteando el programa [...] pienso que es también un instrumento de evaluación para mí, entonces, de autoevaluación. (S3, E2. 9:4)

Respecto a los procesos de evaluación externa, se menciona una identificación con el estudiante, puesto que los docentes perciben los resultados de los estudiantes como un reflejo del desempeño individual de cada uno de los docentes. Esto vincula la dimensión emocional con la dimensión didáctica-pedagógica, dado que parte desde las relaciones de comprensión de los procesos del estudiante y la manera en que esto refleja el desempeño del docente y su acompañamiento durante el proceso. Por esto David indica

yo necesito saber, yo cómo resuelvo eso. Yo no soy el evaluador. Yo tengo que ayudar a mi estudiante a enfrentarse a una persona que no va a ver. Que su trabajo cumpla con ciertas expectativas. Bueno, pues yo tengo que ponerme en los zapatos de mi estudiante para poder saber en qué medida puedo ayudarlo. Porque en últimas mi trabajo también está siendo evaluado con el de él. [...] entonces, tanto ellos como yo estamos en la misma línea (S3, E2. 9:15-16)

Lo cual refleja que la percepción de los procesos de evaluación no solo se asocia a los estudiantes, sino que, por el contrario, sitúa al docente en el mismo plano de evaluación y esto modifica las prácticas en el aula.

Ilustración 12 “pues yo tengo que ponerme en los zapatos de mi estudiante para poder saber en qué medida puedo ayudarlo. Porque en últimas mi trabajo también está siendo evaluado con el de él”



Los resultados del docente para el Bachillerato Internacional

A lo largo de los apartados se han abordado tres de las cuatro dimensiones contempladas para la consolidación de la identidad profesional de los docentes desde Martín-Gutiérrez (2014), dimensión emocional, dimensión social – personal y dimensión pedagógica didáctica también se presenta como un hallazgo que los docentes involucrados en la investigación no mencionen aspectos relacionados a las dimensión institucional-

administrativa, respecto a que esta dimensión “contempla aquellos aspectos que hacen que resulte complicado saber cómo responder a los distintos procedimientos que hay que gestionar en la universidad [institución], conocer los protocolos de funcionamiento interno...” (Martín-Gutiérrez, 2014, p. 156).

Lo cual en el Bachillerato Internacional dada la naturaleza del sistema es generalizado, por tanto se puede mencionar que, los docentes establecen unos saberes específicos sobre el funcionamiento de la asignatura que promueven la adaptación del docente entre espacios o contextos escolares, siendo el caso de Rodrigo puntual, dado que ha migrado a diferentes escenarios educativos, habiendo ingresado y enseñado en el IB primero en Colombia, luego trasladándose a Tailandia y actualmente dirigiendo procesos de enseñanza en Doha, Qatar. Si bien eso le puede significar retos y el desconocimiento de algunas dinámicas, también le ofrece la posibilidad de conocer otra perspectiva de lo que conoce y enseña del programa y de la asignatura. Rodrigo lo menciona en el momento en el que describe la herramienta de evaluación diseñada:

Los gringos y los indios son muy dados a diseñar herramientas. A diseñar manuales, handbooks, y antes, yo he criticado un poco eso porque te venden libros de pedagogía ofreciendo magia, ofreciendo milagros, los veinticinco (25) métodos para los treinta y tres (33) métodos para evaluar no sé qué. Pero, y yo sentía que nosotros (colombianos) nos dedicábamos más un poco a la parte más teórica de la educación, todavía lo siento, pero ahora veo la necesidad de esas herramientas prácticas que uno las usa en el salón de clase ahí cuando tú tienes, que se yo quince (15) alumnos para evaluar, pues tienes que usar alguna herramienta, alguna, ¿sí? No puede hacer de otra forma. Una forma para informar

la evaluación, otra forma para registrar y pues eso va alineado con los sistemas que tenga el colegio, así que diseñar herramientas está bien. Con seguridad esta herramienta tiene espacio para mejorarse, pero por supuesto, y ojalá. (S2. E2. 8:18)

Rodrigo ha ido modificando dicha herramienta de acuerdo con las condiciones del contexto, pero en esencia mantiene su visión sobre los criterios, solo que la adapta de acuerdo con el número de integrantes de los grupos de estudiantes.

Esta visión es compartida con la profesora Helena, en el sentido en que resalta la herramienta que diseñó, basada en la experiencia personal y la obtenida por dos profesoras noveles en el IB que menciona, y así mismo menciona la posible modificación de la herramienta de acuerdo con los individuos que la interpreten y que la tomen como referente:

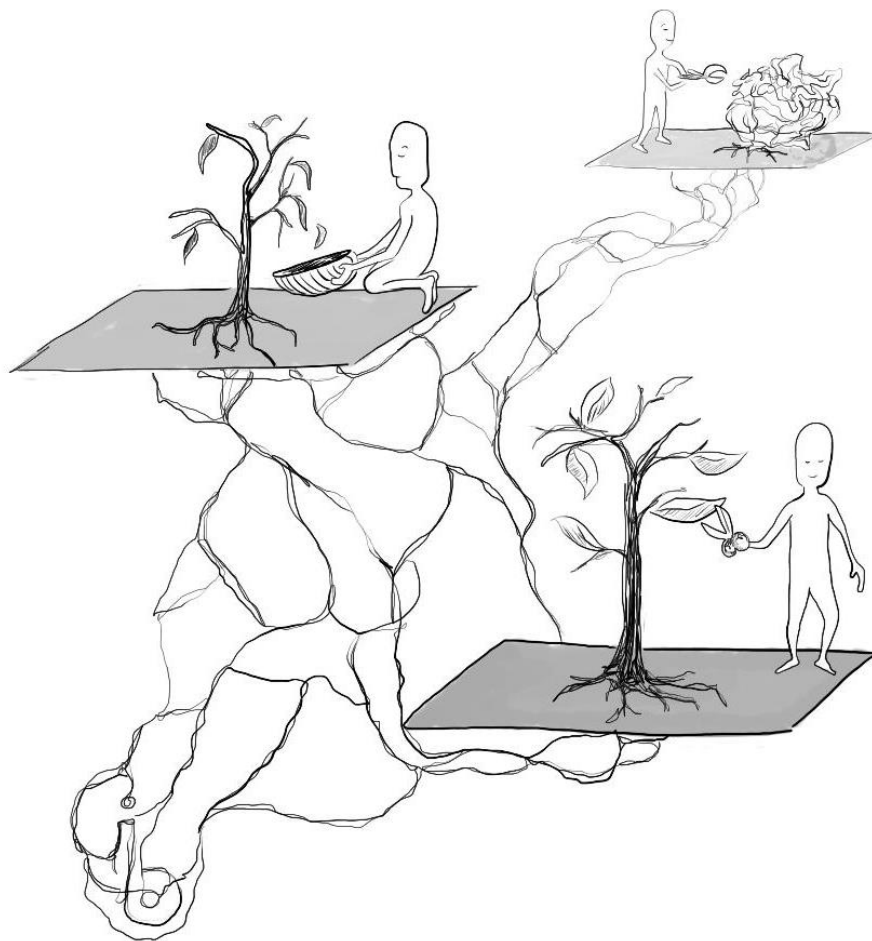
la percepción que otros profesores tienen sobre esta herramienta me parece que ha sido como, como, uff, ¿a qué hora se hizo esta vieja todo eso? eso como sabes cómo ¡que trabajo tan necesario! ¡Qué buena herramienta tengo! ya dos profesoras que sé que yo entrené que la ponen en práctica y que les ha ido muchísimo mejor en resultado y tengo entendido que hay otros profesores con de los que están ahí en el grupo que también la han puesto en práctica y que le han echado ojito, no sé. Pues cada uno tiene su manera de hacer las cosas, pero creo que hay otros que no la están utilizando completa, pero sí la han usado como referente (S1. E2. 7:9)

Ahora, cuando el profesor David se refiere a la universalidad de su herramienta y el origen de la misma basada en su experticia como docente IB, menciona:

Yo pienso que ambas [se nutrió de la experiencia IB y otros escenarios en su vida], por lo que te digo. En ese sentido, no puedo decir que es todo lo de IB, obviamente está en el marco de IB, pues digamos que ese es el marco y la manera que nos planteamos esto [...]: Exactamente, no tendría esa posibilidad [Funcionar fuera del contexto IB] Pero, también digamos que hay muchos conceptos o muchos principios que maneja esto, que, pues que son digamos de mi formación, como te contaba, el hecho de documentar, el hecho de la bitácora, digamos la bitácora, tal vez una de las cosas que yo encuentro más poderosa dentro del proceso creativo es ese tema de la bitácora, yo insisto mucho con eso... (S3,E2,9:44)

La universalidad de las herramientas propuestas da lugar a las percepciones que se pueden tener sobre la dimensión institucional-administrativa, en el sentido de que están son trazas de la forma en la que el docente IB se adapta de acuerdo con sus particularidades para leer el programa y cómo desde aquí puede modificar sus métodos sobre los lugares en donde ejerce, por lo cual tiene ya un conocimiento sobre el funcionamiento de la asignatura y cómo ésta debe impartirse en diferentes lugares.

Ilustración 13 “Los gringos y los indios son muy dados a diseñar herramientas. [...] yo sentía que nosotros (colombianos) nos dedicábamos más un poco a la parte más teórica de la educación,”



Avatares – Subjetividad del Docente y Noción sobre Sí Mismo

Sin duda a lo largo del texto ha sabido aparecer la particularidad de cada docente y cómo esto se compone desde diferentes configuraciones, establecidas en determinados momentos de vida de los docentes, que fueron constituidos por procesos de formación, diferentes escenarios de educación y personas que establecieron matices en la identidad profesional de los docentes, estos matices también dan cuenta de la aparición de diferentes lugares en los que el docente se desempeña, y es aquí cuando se puede vincular el concepto de ‘avatares’ desde la visión de Vásquez Rodríguez (1999), cuando menciona “si empleo

este título es porque creo que no hay una única manera de ser maestro. Y ni siquiera, en un mismo educador se puede concebir una única encarnación, una sola manifestación”(p.117).

Esta mención da lugar a los múltiples avatares que se desplegaron en los anteriores apartados y que se nombran puntualmente partiendo de la forma en la que los docentes se reconocen a lo largo de su oficio dentro de IB, en esta forma de enunciación se tendrán en cuenta las dimensiones identitarias propuestas desde Martuccelli (2007) de los actores sociales y también de las establecidas por Martín-Gutiérrez (2014) en lo que refiere a la consolidación de la identidad profesional del docente.

Es importante aclarar que, aunque se mencionan tres avatares, estos no responden específicamente a cada uno de los docentes, sino por el contrario, fueron las formas de reconocimiento común por parte de los tres docentes desde los diálogos individuales que tuvieron lugar.

El Docente como Estratega

Partiendo de la constitución de la identidad profesional del docente y en ella las diferentes dimensiones, se establecerán lugares comunes que los docentes IB de artes visuales han adoptado a lo largo de su trayectoria en el programa, lugares que parten de las necesidades y lecturas sobre los diferentes contextos; para este apartado se plantea la figura del docente IB como estratega, enfatizando en las herramientas presentadas por parte de ellos en las etapas metodológicas de la investigación.

En el caso de Helena, ella compartió una plantilla que correspondía a la carpeta del proceso, segundo componente de evaluación externa que corresponde al 40% de la

valoración final de la asignatura en el IB. En relación con la herramienta la profesora

Helena manifiesta:

yo creo que esta herramienta alineada con la guía, hace que todos los atributos del perfil y las habilidades del aprendizaje, los ATL Skills, los Learning, los Approaches to Learning, realmente se pongan en práctica y los niños queden con esas habilidades para la vida, creo que los principios del IB se llevan a cabo, se ponen en práctica, como te decía, con esa herramienta que yo estoy desarrollando y es muy poderosa, yo he podido evidenciar que los niños que están en artes visuales y que han seguido esta plantilla que yo creé para ellos, puntualmente y de manera fiel, han obtenido muchísimo mejor puntaje no solamente en el IB, en otras materias del IB como inglés, por ejemplo, les sirve mucho como apoyo en inglés, también en sociales, social studies, no me acuerdo bien qué es lo que se llama, porque creo que es social studies, sino también en la prueba saber, les va muchísimo mejor en lectura crítica porque ellos tienen que leer un montón como tú sabes para poder hacer, realizar esta investigación. (S1.E2, 7:7)

De esta manera ella integra y cubre vacíos puntuales que reconoce en su contexto y así mismo, diseña y configura una herramienta pedagógica que le ayuda a abordar dichos vacíos, además de alinearse con diferentes aspectos de la educación en el IB.

Adicionalmente a ello, la lectura de los criterios y de los recursos también le permite afinar la herramienta de acuerdo a las bandas de evaluación y los resultados obtenidos posterior a la aplicación de la herramienta, por lo cual menciona también que ha ido actualizando la herramienta a medida que se transforma su contexto.

Por su parte, el profesor David presenta una herramienta pedagógica que despliega didácticamente en el curso de Artes Visuales en sus dos años de duración, dicha herramienta consolida un banco de recursos (talleres, explicaciones teóricas, ejemplos puntuales del arte visual con relación a las tareas del IB) que ha ido recopilando a lo largo de sus años como docente.

empiezo a hacer como una compilación de todas mis clases en ese momento, y, eventualmente, se las comparto a ellos y voy, pues como, haciendo todo ese trabajo de organización del material que utilizo ahí. Entonces, es como la manera, como no tener cabos sueltos o algo así, sino tener como una estructura de clase también. También pensaba mucho en lo que, digamos, en la necesidad que tenía de cómo estructurar el programa. De alguna forma, esa herramienta responde a eso, como a tener una estructura de programa y a la vez como una memoria de lo que voy haciendo, para poder, pues para poder igual como analizar muchas cosas y ver qué cosas funcionan, qué cosas no funcionan. (S3, E2,9: 3)

Algo relacionado con las dos herramientas presentadas hasta el momento, es la proyección que tienen con los estudiantes desde la figura docente, dado que ambos profesores, David y Helena, despliegan estrategias de acompañamiento a los estudiantes en el marco de los componentes de evaluación del IB, sin embargo, cada uno de ellos lo hace a su manera, el de Helena se percibe más puntual frente a la estructura que el estudiante debe seguir para obtener buenos resultados; David manifiesta su necesidad sobre la estructuración del programa, estableciendo balances entre lo teórico y lo práctico.

Rodrigo por su parte, comparte una herramienta de evaluación, que, a diferencia de David y Helena, está pensada para docentes del IB, y es que la herramienta compartida

presenta un contraste con las anteriores en el sentido que, involucra los criterios de evaluación de cada uno de los componentes, sin embargo, esta está pensada para apoyar el trabajo diferencial de los profesores, y surge de su experiencia profesional y su percepción de sí como docente IB:

Entonces, empecé a revisar un poco cómo estaba estructurada la guía y encontré que la guía definitivamente no es muy clara en cómo se entrecruzan las dos cosas, y es fundamental, pues, que uno las tenga en cuenta las dos. Entonces, basado en la guía y en unas tablas que proporciona la guía, yo me puse en la tarea de hacer una matriz donde, en un lado están los objetivos de evaluación y arriba están los criterios de evaluación. Lo primero que hice fue ver dónde se entrecruzaban y tratar de identificar en qué momento se podía enseñar el uno o el otro, o ninguno, y con qué tarea de evaluación se podía cruzar también. Una vez hecho eso, me di cuenta de que, pues coincidía por supuesto con muchas cosas ya planteadas en la guía, pero encontré novedades y encontré puntos grises (S2, E2. 8:2).

Es así como Rodrigo describe el proceso desde el cual comienza a gestar su herramienta, más adelante definiéndola como “una herramienta práctica que tiene origen en la filosofía IB [...] para que el profesor la tenga más clara al momento de evaluar” (S2, E2. 8:5), de esa forma se concreta la visión del estratega al considerar a sus pares académicos y así mismo situarse en una posición que le permita observar y generar herramientas que se adapten a la labor del docente con sus estudiantes.

El Docente como Gestor Cultural

Una de las particularidades de la enseñanza artística puede ser la orientación de los procesos de índole creativo, particularidad que se hace más relevante en la asignatura del IB, por la naturaleza del componente de evaluación interno de exhibición, en la cual los estudiantes deben exponer entre 6 y 11 piezas realizadas por ellos durante el curso.

Relevante porque el docente no puede replicar una fórmula o estrategia que garantice que su grupo de estudiantes genere una obra en particular, por el contrario, su accionar en el aula debe diferenciar cada proceso y así mismo garantizar su rol como un gestor cultural.

En palabras de los profesores respecto a esto:

ser profe de arte. Es un actor cultural. Alguna vez hablaba con una maestra de danza y ella dijo eso, y me pareció tan bonito porque, digamos que, si no hubiera profes de artes, o si no hubiera profes, digamos que no pasarían de una generación a la otra ciertos conocimientos, que es gracias a nosotros que eso ocurre. Además de eso, nosotros ponemos en contacto a los niños, a la población con la que trabajamos, la ponemos en contacto con la vida, digamos. (S3.E1. 6:15).

En ese sentido David precisa a través del término ‘actor cultural’ al sujeto que media entre el contexto y el estudiante, entendiendo su labor más allá del aula y además que esto contribuye a la preservación y difusión de las prácticas artísticas y conocimientos culturales.

Frente a esto Helena menciona sobre la labor del docente;

Así que la labor de un profesor se vuelve otra, es un acompañante en ese proceso de aprendizaje, es una guía, es alguien que apoya, es alguien que, odio la palabra Coach, pero es eso, es una especie de coach, es alguien que está ahí al lado de los estudiantes dando orientaciones, transmitiendo algunos conocimientos, por supuesto, pero eso es secundario diría yo, el tema de la transmisión de conocimientos relativos exclusivos a la materia, es algo que de alguna manera el estudiante, casi que lo puede lograr por su cuenta. (S1, E1, 5:17)

Aquí es pertinente mencionar la forma en la que se concibe esa ‘transmisión de conocimientos’ pues esta no reside exclusivamente en el rol del docente, sino que recalca acá las habilidades del estudiante y el conocimiento relacionado con las artes visuales, en ese sentido, el docente se transforma una vez más en guía y es quien orienta esas exploraciones del estudiante en su proceso, buscando fomentar la autonomía y las habilidades de autogestión en el estudiante.

También se hace relevante mencionar que dentro de la concepción de gestor también se involucran las prácticas de curaduría del docente, desde las cuales debe involucrar las labores relacionadas al montaje y gestión de la exposición de sus estudiantes tanto en el marco institucional, como interinstitucional ya que estos circuitos artísticos involucran las visitas de otros colegios las cuales son mediadas por los docentes involucrados.

El Docente como Artista

El último avatar, aparece de forma traslúcida en los diálogos con los docentes, por la forma en la que se puede percibir sobre la creación y la identidad profesional de los

docentes, al inicio de este capítulo y desde la metodología se hacía mención a los procesos de formación académica que los docentes tuvieron, y uno de los hallazgos para ese momento fue la formación académica y técnica que los docentes recibieron en su etapa de pregrado, los tres son maestros en Artes Plásticas o Visuales, pero cuentan con una amplia trayectoria en el campo de la pedagogía, ya sea desde estudios posgraduales o la construcción de experiencia profesional en instituciones educativas.

Es entonces que la figura del artista en los docentes IB comienza a desvanecerse, pues en los diálogos que se establecieron, si bien se mencionan procesos de creación, estos responden a los relacionados con los estudiantes. Y se sitúa al docente como acompañante de estos procesos en la búsqueda del lenguaje personal de cada estudiante.

Sin embargo, David, particularmente, nombra en diferentes ocasiones cómo la experiencia IB también permea y configura su percepción propia como artista:

Estaba analizando una pieza y bueno, estaba como en esa onda de hacerme un súper perfil de Instagram. Entonces eso también lo usé para compartirlo con mis estudiantes, de una investigación. Entonces digamos que el trabajo siempre ha ido como a las dos vías. O sea, lo que se hace aquí alimenta lo que pasa en mi obra personal o en procesos personales. Y lo que pasa allá también alimenta lo que está acá [contexto escolar IB]. De alguna manera la intencionalidad de compartir esta herramienta es eso. Por ejemplo [...], digamos en ese año, yo tomé la decisión de crear ejemplos. En esa época no había chat GPT ni nada. Entonces yo mismo hice un estudio comparativo. Yo escribí un estudio comparativo. Muy malo ahorita, se hubiera sacado por ahí tres o cuatro [escala de valoración IB 1 a 7]. Pero, digamos que hice el ejercicio de yo mismo hacer un estudio comparativo. (S3, E2. 9:13)

David, puntualiza en experiencias creativas personales que se alimentan directamente de algunas obtenidas en el campo laboral como docente IB, lo cual facilita su comprensión sobre algunas dinámicas de creación de manera directa poniéndose en el lugar del estudiante.

A diferencia de Rodrigo y Helena, quienes no mencionan este aspecto y direccionan las conversaciones hacia sus visiones y percepciones como docentes del programa, sin desconocer la comprensión que ambos tienen sobre estos procesos, pues entienden el programa y lo interpretan teniendo en cuenta también sus aprendizajes en la etapa de formación académica, sin embargo, se enfocan más en las nuevas dinámicas propuestas por el IB y responden a ellas desde sus construcciones personales anteriores.

De esta forma se encuentra como, a través de los diálogos con los profesores participantes de la investigación, se encuentran tres configuraciones identitarias, a través de la metáfora de los avatares una con respecto al conocimiento del currículo, en el avatar del docente como estratega; la segunda sobre la didáctica específica a través del docente como gestor cultural y una tercera que define la autoimagen como artista y docente en el avatar del docente como artista.

Capítulo V Conclusiones

A continuación, se presentan los principales hallazgos y aspectos a señalar, determinantes para la presente investigación.

Se entiende la identidad como una construcción sobre sí mismo con relación al entorno social y cultural, que implica la integración de múltiples dimensiones desde experiencias personales y sociales. En lo que refiere a los procesos de individuación son aquellos por los cuales los individuos buscan configurar su identidad en el contexto de las estructuras sociales y culturales que vivencian, y así mismo se entiende la identidad profesional del docente como aquellos procesos en los cuales modifican la su identidad en el contexto de su profesión, desde diferentes dimensiones que inciden directamente sobre su práctica y percepción de sí mismos en aspectos profesionales.

Esta misma identidad profesional del docente varía en el campo cultural institucional de los profesores IB, dado que lo manifiestan desde la internalización de principios y enfoques pedagógicos diferenciales. Esto se refleja en la forma en la que conciben la educación, las prácticas pedagógicas y valores educativos, influenciando su sentido de pertenencia, compromiso con la comunidad educativa y enfoque hacia la enseñanza centrada en el estudiante y el desarrollo de diferentes habilidades.

En lo que respecta a la dimensión institucional - administrativa los docentes perciben esta de manera positiva, dado que desde la especificidad del IB, pueden migrar sus prácticas y percepciones a diferentes entornos educativos que se encuentren dentro del marco del sistema educativo. Entonces cada docente desde su comprensión generaliza sus prácticas y las adapta a los entornos educativos en donde se encuentran, siempre haciendo una lectura del contexto y siguiendo los criterios establecidos.

Sobre la dimensión emocional, se puede concluir que; los docentes desarrollan un sentido de preocupación por sus estudiantes entendiendo de manera holística los requerimientos de todo el Programa Diploma, y así mismo apoyan y desarrollan estrategias para acompañar a sus estudiantes en los procesos de creación e investigación con el desarrollo de los enfoques de aprendizaje y enseñanza dado que percibe los resultados de los estudiantes como un indicador de desempeño personal.

En conexión con lo anterior, la dimensión social-interpersonal se vincula en la percepción que el docente tiene con sus estudiantes, y también con sus colegas, esto toma relevancia de acuerdo con el establecimiento de la comunidad IB como elemento importante de la formación y crecimiento profesional de los docentes, en el sentido se presenta como una red de construcción de significados y percepciones sobre las dinámicas específicas del IB entre docentes, si bien se observa la relevancia de la comunidad, también se puede observar que no hay una evidencia sobre el papel del profesor de artes visuales frente a la sociedad. Puesto que no se extiende la labor docente fuera de la etapa escolar, en ese sentido, vale la pena preguntarse sobre las dinámicas bajo las cuales se posiciona el modelo IB para el contexto educativo colombiano que involucraría otras perspectivas sobre la cultura visual, y los beneficios que tendría para la sociedad y los egresados en escenarios pedagógicos particulares.

Aquellas dinámicas del IB, se conectan con la dimensión pedagógica-didáctica en donde se ve de forma explícita cómo los docentes comienzan a desarrollar herramientas y ajustes que soporten su concepción de la asignatura de artes visuales, dichas herramientas tienen incidencias directas sobre sus prácticas educativas y estrategias en el aula. De la

misma manera se evidencia cómo los docentes crean dichas herramientas con base en su experiencia en el campo y conexión con los resultados obtenidos en anteriores ocasiones.

A lo largo del análisis de los comentarios, se comienza a identificar la aparición de avatares o rasgos específicos de la identidad profesional de los profesores en el IB, estos responden a aquellas percepciones que se gestan desde los procesos en el aula, conforme a las necesidades y particularidades del programa.

Dentro de esos avatares se pueden mencionar específicamente tres; el docente como estrategia, el docente como gestor cultural y el docente como artista. El primero, el docente como estrategia se establece conforme a las didácticas específicas que el profesor desarrolla en el hacer educativo y así mismo modifica conforme a las condiciones del contexto escolar, ese avatar es fundamental para entender la particularidad de cada docente frente a sus procesos, debido a que, si bien es la misma asignatura, cada docente prioriza elementos del diseño de asignatura de manera diferente y actúa en función de ellos.

En el segundo avatar, el docente como gestor cultural entiende la naturaleza de la asignatura y así mismo las áreas del tronco común (comunicación, en contexto y medios) los docentes deben fungir como gestores culturales y ser medio para promover el conocimiento y la expansión de saberes en lo que corresponde a la cultura visual, así mismo movilizar y motivar prácticas que involucren esta interpretación cultural en las aulas, considerando las prácticas curatoriales y de montaje como esenciales en su labor y como garante de los resultados.

Y el tercero se encuentra en uno de los hallazgos más relevantes fue que, pese a la formación profesional inicial de los docentes en aspectos disciplinares del arte visual y

práctico, el reconocimiento como artistas se relega en dos de los casos hacia las prácticas de creación de los estudiantes, mientras que el tercer docente mantiene sus prácticas activas, y las alimenta desde los lineamientos establecidos por el Bachillerato Internacional.

El estudio de caso colectivo permitió el análisis de la diversidad identitaria en un mismo contexto y así mismo ver, como desde la estandarización del IB, se da lugar a la diferenciación e individuación de los docentes, así mismo los métodos y herramientas utilizados fueron útiles de acuerdo con los objetivos de la investigación en el sentido que permitieron y crearon cercanía con los docentes involucrados, haciendo más relevante el entendimiento con el otro y con su contexto para la comprensión de sí mismo.

La pertinencia de lo visual y la ilustración como eje reflexivo y de síntesis, permitió y promovió visualizar los resultados y apartados relevantes de la investigación de manera diferente, haciendo énfasis en la trascendencia de las oraciones determinantes provenientes de docentes y autores a lo largo de todo el documento.

Si bien, la investigación propone el análisis de un caso con diferentes sujetos de investigación, este se limita a la visión de tres docentes, que a su vez tienen diferentes perspectivas sobre el sistema educativo del IB por lo cual no es pertinente buscar la generalización de los hallazgos. Teniendo en cuenta la magnitud de la presencia del sistema educativo (IB) en el país es importante seguir estableciendo rutas que indaguen sobre este contexto.

También es relevante mencionar que la investigación aporta al campo educativo, entendiendo que se enfoca en un escenario educativo poco explorado desde la

investigación, el Bachillerato Internacional, el cual cada vez toma mayor importancia en el contexto colombiano.

Así mismo, y en aras de apoyar el conocimiento y comprensión docente en diferentes contextos y currículos, la investigación ofrece una visión cercana de la educación artística visual en el Programa del Bachillerato Internacional desde tres profesores expertos en el campo, que aportan desde sus percepciones a la interpretación del contexto educativo al que pertenecen, resaltando que todas las instituciones se encuentran en el ámbito privado.

La investigación no desconoce que el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (IB) en Colombia representa una oportunidad valiosa para la formación integral de los estudiantes y docentes, especialmente en el ámbito de las artes visuales. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos críticos. La naturaleza exigente y estandarizada del IB puede entrar en conflicto con la diversidad cultural y las necesidades educativas específicas del contexto colombiano.

Lo anterior incide también en la figura del docente, pues los resultados son un factor determinante para su labor y la evaluación de los estudiantes es un indicador importante del nivel y habilidad de enseñanza del docente.

En un país como Colombia esto varía de forma significativa dada la accesibilidad del programa, dado que, su oferta está mayoritariamente restringida a instituciones privadas y de élite, lo que perpetúa desigualdades sociales y económicas. La enseñanza de las artes visuales, aunque enriquecedora y fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad, requiere un enfoque más inclusivo y adaptado a las realidades locales para ser verdaderamente efectiva y transformadora.

Es innegable que la inclusión del IB en el panorama de la educación media enriquece de manera significativa, aportando diversidad y otras visiones sobre la educación, pero también es crucial que se consideren y aborden sus limitaciones para que pueda cumplir con su filosofía de educación de calidad para el futuro de todos los estudiantes en Colombia.

Respecto a lo que la investigación aporta a los procesos de formación de los licenciados en artes visuales (siendo esta la formación inicial de la investigadora) se entiende que la enseñanza de las artes visuales debe trascender el enfoque disciplinar tradicional y adoptar una perspectiva cultural expandida, alineada con la formación de la investigadora y las apuestas de la Licenciatura en Artes Visuales de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esto implica reconocer y valorar la diversidad cultural del país, integrando prácticas artísticas locales y tradicionales que reflejan la identidad y patrimonio colombiano. Además, es esencial promover una educación accesible y equitativa, superando las barreras socioeconómicas que limitan el acceso al IB. Solo a través de una aproximación inclusiva y culturalmente relevante, la enseñanza de las artes visuales podrá contribuir efectivamente al desarrollo crítico, creativo y reflexivo de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los retos del mundo contemporáneo desde una perspectiva integral y transformadora.

Bibliografía

- ¿Qué es el Programa del Diploma? (2014, octubre 28). International Baccalaureate®.
<https://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/>
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2015). Los Saberes Docentes En La Mira: Una Aproximación Polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10, Article 10.
<https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.227>
- Aransáenz Magán, G. V. (2020). *Perfil creativo docente para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de artes visuales de una institución educativa privada de Monterrico-Lima*. Tesis de maestría Universidad San Ignacio de Loyola
<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/7769d3ee-235c-4513-b21d-83de0b5a22c3>
- Bachillerato, I. (2017). *Visual arts guide (first assessment 2017)—Visual arts—DP resources—Home—IB programme resources*. <https://resources.ibo.org/dp/subject-group/Visual-arts/resource/11162-43413/?> <https://resources.ibo.org/dp/subject-group/Visual-arts/resource/11162-43413/?>
- Bernal Torres, C. (2006). *Metodología de la investigación: Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Pearson Educación.
- Cantón - Mayo, I. & Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=710593>
- Castañeda, L., & Perafan, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento palabra y obra*, 1, 8-21. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>

- Cherenack, G. E. (2012). *Deciding what to teach in visual art lesson: What factors do teachers consider when lesson-planning for the intermediate in Western Cape schools* [Thesis, Cape Peninsula University of Technology].
<https://etd.cput.ac.za/handle/20.500.11838/1947>
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Aique.
- Denzin (ed), N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=54579>
- García Gallego, A. C., & García Quiroz, C. (2011). *La educación artística: Un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa Mundo Nuevo de la Ciudad de Pereira*. Tesis de Maestría UTP <https://hdl.handle.net/11059/1893>
- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita «identidad»? *Cuestiones de identidad cultural*, 2003, ISBN 950-518-654-1, pp. 13-39.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786269>
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 68, 83-101.
- Lindsay, G. (2017). *Art is Experience: An Exploration of the Visual Arts Beliefs and Pedagogy of Australian Early Childhood Educators*. University of Wollongong Thesis Collection 2017. <https://ro.uow.edu.au/theses1/170>
- Marcelo García, C., & Gallego Domínguez, C. (2018). «¿Quién soy yo como maestro?» Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. *Identidad*

profesional docente, 2018, ISBN 978-84-277-2396-2, pp, 45-56.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6384096>

Martín Martínez, A. (2021). Perspectivas sobre la creatividad y sus vinculaciones con la educación escolar. Un estudio relacional con maestras y estudiantes de Educación Infantil [Ph.D. Thesis, Universitat de Barcelona]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <http://www.tdx.cat/handle/10803/671537>

Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), Article 4. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>

Martuccelli, D. (2007). *Lecciones de sociología del individuo*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Martuccelli, D. (2010). La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*, 24(3), Article 3. <https://doi.org/10.53689/pys.v24i3.196>

Menza Vados, A. E. , Sierra Ballén, E. L., y Sánchez Rodríguez, W. H. . (2016). *La ilustración: dilucidación y proceso creativo*. *Kepes*, 13(13), 265–296. <https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.13.12>

Navarro – González, R. (2020). *Estrategias de enseñanza de los profesores de artes visuales en el nivel medio superior. Un estudio en el bachillerato privado*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Morelos.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>

- Porlán Ariza, R., Rivero García, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 15(2), 155-171.
- ¿Qué es el Programa del Diploma? (2014, octubre 28). International Baccalaureate®. <https://www.ibo.org/es/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/>
- Quintana Monge, L. (2016). Enfoques y críticas del concepto de identidad. *PODIUM*, 29, 45-60.
- Ríos Chandía, M. (2018). *De la formación en artes visuales a la práctica educativa: Narrativas en torno a la constitución de identidades profesionales y tránsitos vividos por docentes noveles*. Tesis Doctorals - Facultat - Belles Arts. Universitat de Barcelona <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/123968>
- Rueda Acosta, A., & Zamora Meléndez, R. (2014). *Diseño de un currículo para las asignaturas de biología y artes visuales en el nivel de educación media, desde la perspectiva de la política pública colombiana y el bachillerato internacional*. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.12370>
- Sánchez Criado, T. (2007). El Hombre Plural. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 12, 373-380.
- Shulman, L. (1985). *Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. CERAS, School of Education, Stanford University.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. SAGE.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

- Urra-Urdiain, S. (2021). *La educación visual en el Bachillerato Internacional: Redes sociales, fotografía y autogestión de la propia imagen*. Tesis de maestría Universidad de Navarra <https://dadun.unav.edu/handle/10171/61940>
- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. GEDISA.
- Vásquez Rodríguez, F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo y Pensamiento*, 18(34), Article 34.
- Viñao F., A., (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Ediciones Morata.

Anexos

Anexo 1 Protocolo de entrevista biográfica

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Arte, Educación y Cultura <i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada</i>
Nombre Investigación	
Configuración de la identidad profesional del docente de artes visuales en el Bachillerato Internacional “Quién se es – quién enseña”	

Datos Básicos Investigación			
Investigador: Mayerli Martínez Mora Docente Entrevistada/o:			
Estudio de Caso:			
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado		Fecha de Entrevista:	
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	Duración Total:	Dispositivos de recolección: Herramienta de grabación de llamada (Teams – Google meet)
Lugar de Desarrollo de la Entrevista: Virtual			
<i>APROXIMACIÓN GENERAL</i>			
Respetado Maestro: antes de iniciar la entrevista, como investigadora del proyecto denominado “Configuración de la identidad profesional del docente de artes visuales en el bachillerato internacional” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para reconocer la diversidad de la profesión desde las nociones de identidad profesional y conocimiento profesional en el contexto del IB, así mismo identificar aspectos importantes de la labor desde la individualidad y cómo esto puede inferir en los objetivos del programa y las prácticas en el aula. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el diálogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.			

INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL MAESTRO

- Para la presentación del informe final su nombre será sustituido por un seudónimo, al igual que el nombre de las instituciones relacionadas

DATOS ESTUDIO DE CASO (Complete los datos del docente entrevistado)

Nombre Completo:	Años de experiencia en el campo artístico:	Años de experiencia docente : Años de experiencia IB:	- Edad: - Entre 20 y 30 años: _____ - 30 a 40 años: _____ - Más de 41 años: _____
Nombre de la Institución donde labora actualmente:	Asignaturas que dicta: _____		
	Programa IB _____	Estudios alternos a su carrera profesional _____	
Lugar de nacimiento:	Instituciones o lugares donde ha laborado: _____		
¿Quiere mencionar algún aspecto antes de empezar la entrevista?: _____			

PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA

Preguntas	
1.	¿Cuál y cómo ha sido su formación formal (primaria, bachillerato, universitaria, etc), no formal (no conduce a una certificación, sin embargo, tiene carácter estructurado) e informal (familiar, vida cotidiana entre otras)?
2.	¿Qué tipo de experiencia ha tenido en la enseñanza de las artes plásticas – visuales?
3.	¿Qué otras experiencias laborales ha tenido?
4.	¿Qué incidencia ha tenido la formación académica en su práctica docente?

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">5. ¿Cómo define usted lo que es ser profesor?6. ¿Varia esa noción del ser profesor en el Bachillerato Internacional?7. ¿Cómo fue el encuentro con el escenario pedagógico del IB?8. ¿Ha aportado el IB a su formación profesional y personal? En caso de que la respuesta sea positiva ¿podría ejemplificarlo desde la práctica docente actual?9. ¿Qué experiencias de vida considera que han configurado su práctica como docente? en relación con: Otros profesores, Situaciones familiares, Colectivo con el que ha laborado, Estudiantes.10. ¿es posible que pueda compartir de manera tangible el ejemplo planteado? – obra de estudiante, entregable de actividad planteada, planeación de una actividad, fragmento de planeación general |
|--|

Anexo 2. Protocolos para entrevista de profundización

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Arte, Educación y Cultura <i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada</i>
Nombre Investigación	
Configuración de la identidad profesional del docente de artes visuales en el Bachillerato Internacional “Quién se es – quién enseña”	

Datos Básicos Investigación			
Investigador: Mayerli Martínez Mora Docente Entrevistada/o:			
Estudio de Caso:			
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado		Fecha de Entrevista:	
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	Duración Total:	Dispositivos de recolección: Herramienta de grabación de llamada o conversación
Lugar de Desarrollo de la Entrevista:			
APROXIMACIÓN GENERAL			
Respetado Maestro: antes de iniciar la entrevista, como investigadora del proyecto denominado “Configuración de la identidad profesional del docente de artes visuales en el bachillerato internacional” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para reconocer la diversidad de la profesión desde las nociones de identidad profesional y conocimiento profesional en el contexto del IB, así mismo identificar aspectos importantes de la labor desde la individualidad y cómo esto puede inferir en los objetivos del programa y las prácticas en el aula. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el diálogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.			

PREGUNTAS SOBRE LA HERRAMIENTA PEDAGÓGICA U ELEMENTO DE ANÁLISIS	
	<i>Preguntas</i>
	11. ¿De qué forma surge la herramienta? 12. ¿cómo definirías el recurso compartido? 13. ¿Cuándo la creaste y con qué objetivo?

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">14. ¿consideras que el objetivo inicial cambio conforme al tiempo? ¿de qué forma cambió?15. ¿cuál es la percepción que tienen tus estudiantes frente a la herramienta?16. ¿es funcional para ti, y tu labor? ¿podrías explicar de que maneras?17. ¿en qué momento del curso IB lo utilizas?18. ¿siempre la implementas de la misma manera?19. ¿crees que herramientas como esta pueden aportar a otros docentes IB?20. ¿consideras que faltan herramientas generalizadas para orientar el trabajo docente IB (noveles y expertos)?21. ¿consideras que esta herramienta se basa en tu experticia como docente IB, o se nutre/nutrió de otros escenarios en tu vida? |
|---|

Anexo 3 Consentimiento informado para participación en investigaciones

Vicerrectoría de Gestión Universitaria

Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP

Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Configuración de la identidad profesional del docente de artes visuales en el Bachillerato Internacional - Quien sé es y quien enseña
Resumen de la investigación	La investigación presenta un interés por el análisis de los procesos de configuración de la identidad docente, aquí el punto central que orientará la investigación por la comprensión de diferentes categorías conceptuales como; identidad; identidad profesional; transformaciones identitarias en contextos específicos; cultura escolar y Bachillerato Internacional. Que permitirán a la luz de los instrumentos metodológicos entender al docente y acercarse al concepto de identidad profesional desde la diversidad contextual y las formas en que esto se ve manifiesto en su práctica desde la praxis educativa. La metodología seleccionada es de tipo cualitativo-interpretativo con enfoque de estudio de caso, para el cual se consideran diferentes instrumentos de recolección de datos, entre ellos: Entrevistas semiestructuradas y grupo focal colectivo, análisis visual y del discurso y triangulación de la información.
Descriptor clave del proyecto de investigación	Identidad profesional docente, saberes docentes, conocimiento profesional del profesor, bachillerato internacional.

Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	La participación en la investigación puede conllevar a la extensión del conocimiento relacionado con la identidad profesional y el conocimiento profesional del docente inmerso en el contexto del Bachillerato Internacional en el Programa Diploma, que puede verse manifiesto en la práctica docente.
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Los resultados de la investigación se presentarán en un informe de investigación en el repositorio institucional de la universidad y en sustentación pública del mismo
Explicite la forma en que mantendrá la reserva de la información	Los nombres de los profesores serán remplazados por seudónimos, las imágenes de los estudiantes serán tratadas bajo estricto objetivo pedagógico y se respetarán las normas de autor en caso de que se requiera, se evitará cualquier mención de su identidad dentro del informe de investigación y en la sustentación pública.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Mayerli Martínez Mora
	N° de Identificación: CC
	Correo electrónico: mmartinezm@upn.edu.co
	Dirección: carrera 13 # 28 b 22 sur, Bogotá Colombia

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____
 Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de
 _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.

5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.

6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,
aplica),

Firma del participante (si

Nombre:

Identificación:

Fecha:

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Correo electrónico: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 4 Libro de códigos generado por Atlas ti

código	comentario
Dimensión emocional	Dimensión emocional
Experiencias personales:	Incluye las características y experiencias personales del docente que influyen en su práctica educativa.
subjetividad del docente:	Aspectos como valores, creencias, personalidad y motivaciones personales forman parte de esta dimensión.
comprensión de sí mismo:	La reflexión sobre las propias experiencias y la autoevaluación son elementos clave.
Dimensión pedagógica - didáctica	Dimensión pedagógica - didáctica
procesos de interpretación del programa IB :	comprensiones individuales desde sus saberes en el aula
saberes en el aula:	Se refiere a las habilidades y conocimientos específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
Formación formal e informal:	Incluye la formación académica, la capacitación continua, las estrategias pedagógicas utilizadas y la adaptación a diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.
formación IB:	capacitaciones y procesos de formación específicos para el programa de la asignatura.
Dimensión institucional - administrativa	Dimensión institucional - administrativa
el profesor de artes en un colegio:	Involucra la comprensión de la cultura escolar, la colaboración con colegas, la participación en actividades extracurriculares y la adaptación a las políticas y prácticas de la institución educativa.
Los resultados del docente:	Los resultados del docente: componentes de evaluación de la asignatura
aprendizajes y modificaciones:	Cambios y configuraciones a la labor pedagógica desde la evaluación externa
Dimensión social - personal	Dimensión social - personal
el profesor IB en la comunidad IB:	Considera la relación del docente con la comunidad más amplia, incluyendo a los padres, la sociedad y otros actores externos.
el profesor como gestor cultural:	Incluye la comunicación efectiva con las partes interesadas, la participación en eventos artísticos y el reconocimiento del impacto visual de la asignatura IB