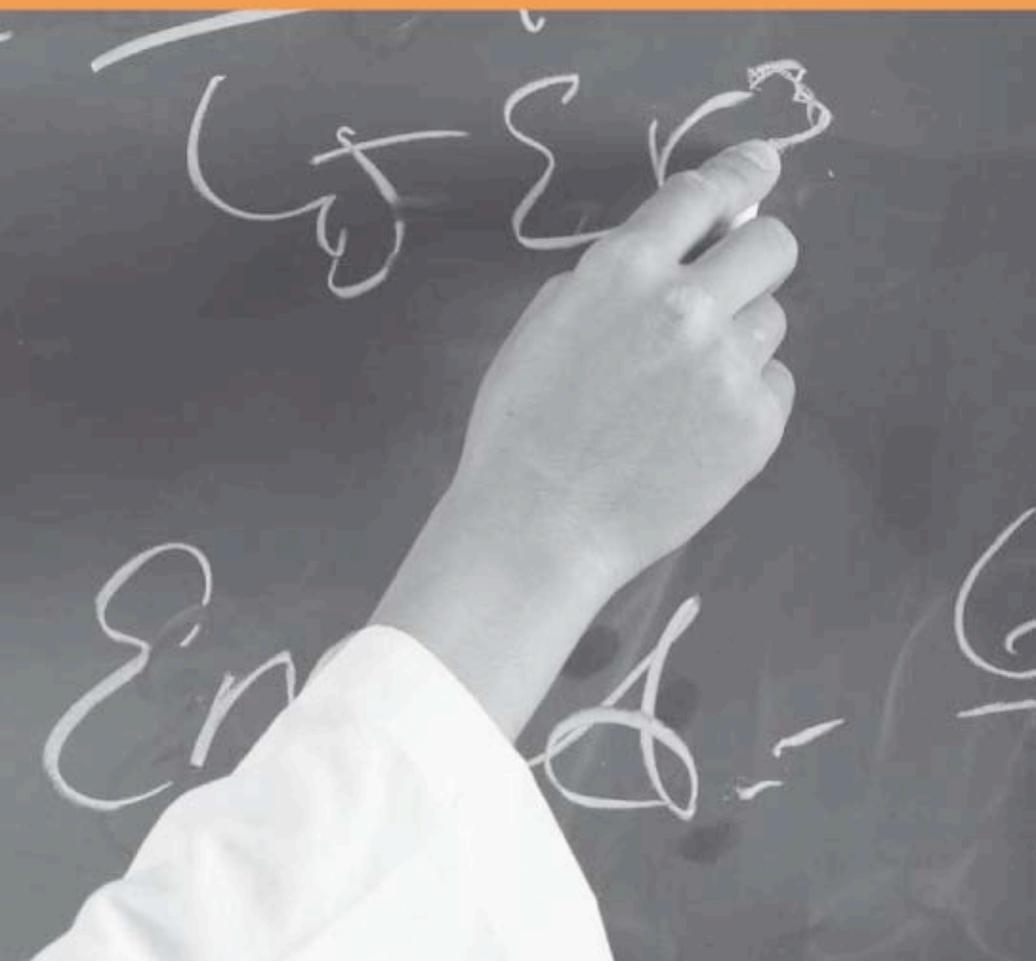


ALZANDO EL VUELO

Problemas y modelos de
acompañamiento al docente novel



Coordinadora

NORA H. MARTÍNEZ SÁNCHEZ

ALZANDO EL VUELO

Problemas y modelos de
acompañamiento al docente novel

D.R. © 2012
Universidad de Monterrey

D.R. © 2012
Fondo Editorial de Nuevo León

D.R. © 2012
Angélica Anaís Ávalos Villarreal
Maricela Balderas Arredondo
Karina Guadalupe Cárdenas Rodríguez
Mario Collazo Garza
María Teresa Garza Buentello
Martha Beatriz González Estrada
Rafael Alberto González Porras
Petra Eufracia González Rivera
Sanjuanita Guerrero Neaves
Cyomara Inurrigarro Guillén
Esperanza Margarita Martínez Becerra
Nora H. Martínez Sánchez
María Celia Rodríguez García
Ramona Dellanira Tolentino Chávez
Violeta Villasana Zapata

Universidad de Monterrey
Subsecretaría de Desarrollo Magisterial de la Secretaría de Educación
del Estado de Nuevo León
Escuela Normal Profesor Serafín Peña
Escuela Normal Ingeniero Miguel F. Martínez
Escuela Normal Profesor Pablo Livas

ISBN 978-607-8266-12-8

Impreso en México

Coordinación editorial: Dominica Martínez

Diseño editorial: Florisa Orendain



UDEM®

Av. Morones Prieto 4500 Pte.
CP 66238, San Pedro Garza García, N.L.
(81) 8215-1000
www.udem.edu.mx

FONDO EDITORIAL
DE NUEVO LEÓN

Zuazua 105 Sur, Centro
CP 64000, Monterrey, Nuevo León
(81) 8344-2970 y 71
www.fondoeditorialnl.gob.mx

ALZANDO EL VUELO

Problemas y modelos de
acompañamiento al docente novel

Coordinadora
NORA H. MARTÍNEZ SÁNCHEZ

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de un esfuerzo interinstitucional que implicó muchas horas de trabajo, innumerables reuniones de planeación, visitas, acuerdos y desacuerdos. Sin embargo, el compromiso del equipo y los apoyos recibidos lo han hecho posible. Por ello, nuestro más sincero agradecimiento a todos los que contribuyeron a la realización de este proyecto.

Especialmente, queremos mencionar:

A los docentes noveles que, reconociendo que el ser maestro o maestra es una tarea permanente, de constante mejora, ofrecieron su experiencia, anécdotas, tiempo y entusiasmo, sin los cuales este proyecto no podría haberse realizado.

A los directores y directoras de cada una de las escuelas participantes que vieron la necesidad de potenciar el liderazgo académico en sus instituciones y proporcionaron sus instalaciones, tiempo y sugerencias facilitando la implantación de las diversas acciones emanadas del proyecto.

A los directivos de la Escuela Normal Serafín Peña, de la Escuela Normal Miguel F. Martínez, de la Escuela Normal Pablo Livas y de la Universidad de Monterrey quienes identificaron que la investigación es una de las tareas esenciales de la educación superior, y brindaron recursos y alicientes que atenuaron la incertidumbre que rodea a esfuerzos de esta índole.

A la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial del Estado de Nuevo León y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que, reconociendo la centralidad del docente novel en la calidad de la educación, y ofrecieron el apoyo necesario para desarrollar el proyecto.

A Carlos Marcelo García quien dedicó su tiempo en algún congreso para dar retroalimentación a los avances del proyecto y quien, además, participó amablemente en esta publicación al escribir el prólogo.

A nuestras familias que, advirtiendo que las personas se realizan al formar comunidad y apoyar al otro, estimularon y motivaron las acciones implicadas en la gestación e implantación del proyecto.

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
<i>Carlos Marcelo García</i>	
ALZANDO EL VUELO: PROBLEMAS Y MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTO AL DOCENTE NOVEL	
I. ¿Por qué estudiar la situación del docente novel?	15
<i>Nora H. Martínez Sánchez</i>	
II. ¿Qué sabemos del docente novel y cómo saber más?	20
<i>Nora H. Martínez Sánchez</i>	
CONTEXTOS VULNERABLES Y PROBLEMÁTICAS DE LOS DOCENTES NOVELES	
III. La inserción a la docencia en contextos de vulnerabilidad	39
<i>María Celia Rodríguez García</i>	
<i>Ramona Dellanira Tolentino Chávez</i>	
<i>Esperanza Margarita Martínez Becerra</i>	
IV. Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad	54
<i>Cyomara Inurrigarro Guillén</i>	
<i>Maricela Balderas Arredondo</i>	
<i>Rafael Alberto González Porras</i>	
V. Representaciones de los docentes noveles de educación primaria sobre los problemas en su desempeño profesional	80
<i>Sanjuanita Guerrero Neaves</i>	
<i>Mario Collazo Garza</i>	
<i>Violeta Villasana Zapata</i>	
<i>Angélica Anaís Ávalos Villarreal</i>	
<i>Karina Guadalupe Cárdenas Rodríguez</i>	

TRES APROXIMACIONES HACIA EL ACOMPAÑAMIENTO

VI. Una propuesta de acompañamiento: el Modelo Serafines	106
<i>Ramona Dellanira Tolentino Chávez</i>	
<i>Esperanza Margarita Martínez Becerra</i>	
<i>María Celia Rodríguez García</i>	
VII. Acompañamiento virtual e in situ	121
<i>Cyomara Inurrigarro Guillén</i>	
<i>Maricela Balderas Arredondo</i>	
<i>Rafael Alberto González Porras</i>	
VIII. Modelo de acompañamiento a docentes noveles.	137
Talleres en el contexto del centro de trabajo	
<i>Sanjuanita Guerrero Neaves</i>	
<i>Mario Collazo Garza</i>	
<i>Violeta Villasana Zapata</i>	
<i>Angélica Anaís Ávalos Villarreal</i>	
<i>Karina Guadalupe Cárdenas Rodríguez</i>	

HACIA NUEVAS FORMAS DE ACOMPAÑAMIENTO

IX. Distintas miradas a problemas similares y prospectivas de acción	150
<i>María Teresa Garza Buentello</i>	
<i>Martha Beatriz González Estrada</i>	
<i>Petra Eufracia González Rivera</i>	

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS	166
-------------------------	-----

PRÓLOGO

Eugenio, Alba, Luciano, Lucero. Son nombres concretos de nuevos profesores y profesoras que, después de un periodo de preparación para convertirse en docentes, aterrizan en escuelas complicadas, con alumnos acostumbrados a la violencia y a la ausencia de referentes, con padres poco preocupados por la educación de sus hijos y con compañeros y directivos escolares que permanecen en la escuela el mínimo tiempo posible.

Y sin embargo, en condiciones extremas y difíciles siguen, comprometidos con su deseo de ser buenos maestros. ¿Qué tendrá la docencia que consigue que muchos jóvenes con otras posibilidades profesionales, decidan convertirse en educadores de estas nuevas y complicadas generaciones?

Vivimos tiempos de cambios. Cambios sociológicos, económicos, demográficos y culturales, que desafían constantemente la capacidad de equilibrio, integración e innovación de nuestras comunidades. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, así como con la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean. Por eso es tan importante que asistan a la escuela, porque es la única alternativa a la marginación, la delincuencia y la autodestrucción.

Convertirse en profesor es un largo proceso. Y las primeras experiencias cuentan mucho para determinar si un docente va a ser capaz de transformar su vida profesional en un constante proceso de aprendizaje o bien si va a optar por la arriesgada opción de la comodidad.

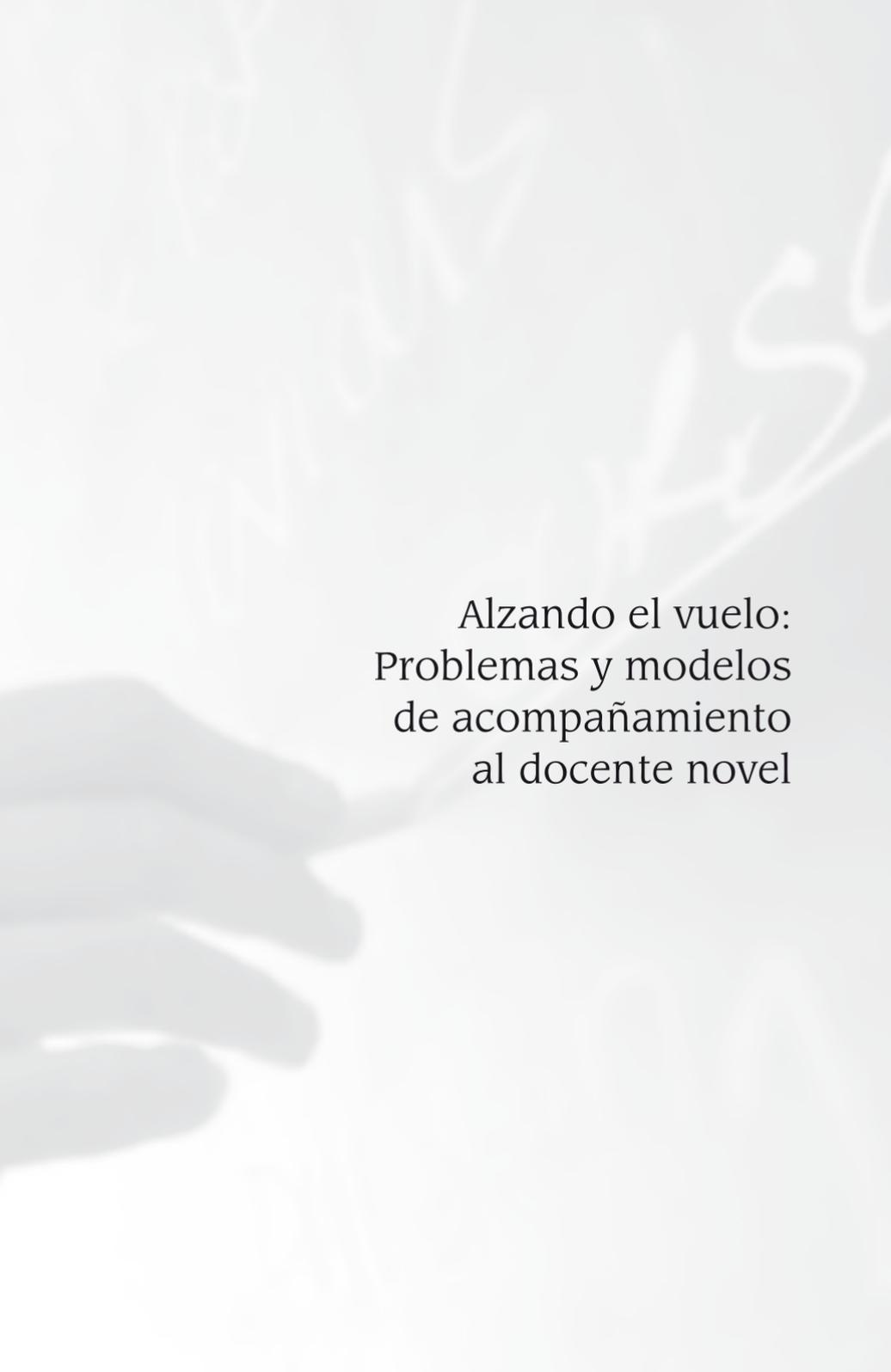
Este libro nos ofrece un vivo relato de la experiencia de inserción a la docencia de profesores en contextos vulnerables. A través de sus palabras se confirma lo que otros investigadores ya han planteado: la inserción profesional en la enseñanza es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los maestros principiantes deben adquirir experiencia

además de conseguir mantener un equilibrio personal. Son profesores que empiezan, pero deben seguir aprendiendo a enseñar; que se dan cuenta de la necesidad de conocer a sus estudiantes, las materias y el contexto escolar; de diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; de comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; de crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y de continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo, en general, cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados.

Muchos países han ignorado la importancia de los primeros años de experiencia profesional docente. Pero han empezado a preocuparse en el momento en el que han percibido la creciente dificultad por incorporar y mantener en la docencia a los mejores profesores, mayor en determinadas materias del currículo y en las escuelas más desfavorecidas. Si queremos asegurar el derecho de nuestros alumnos a aprender y si queremos que nuestras escuelas sigan siendo espacios donde se construye el conocimiento de las nuevas generaciones, es preciso prestar mucha mayor atención a la forma cómo los nuevos profesores se insertan en la cultura escolar.

La experiencia que se narra en el libro que sigue a continuación, responde al compromiso de profesores de escuelas normales con los docentes egresados de ellas. Un claro ejemplo de cómo la formación inicial no debe mirar para otro lado cuando se trata de mejorar la inserción profesional de sus alumnos, con garantía de calidad para los niños y niñas que asisten a sus escuelas. Los formadores que han participado en las experiencias que se describen en este libro han desarrollado una variedad de propuestas educativas, formales e informales, presenciales y virtuales, que muestran que incluso en condiciones difíciles de escuelas de alta vulnerabilidad, es posible atender y prestar apoyo a los docentes que empiezan. No nos olvidemos que lo que han hecho los autores de este libro no sólo es ayudar a los profesores noveles, de los cuales se siguen sintiendo responsables, también están garantizando el derecho de aprender de los alumnos de estos docentes principiantes.

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla



Alzando el vuelo:
Problemas y modelos
de acompañamiento
al docente novel

I

¿Por qué estudiar la situación del docente novel?¹

NORA H. MARTÍNEZ SÁNCHEZ

El valor de la formación docente para elevar la calidad de la educación en un país es un aspecto fundamental y reconocido tanto nacional como internacionalmente. De tal forma, en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas se propone la mejora del desarrollo profesional del magisterio como uno de los elementos angulares.² Las recomendaciones de este organismo hacen referencia, entre otras, a fortalecer la formación inicial de los maestros, crear periodos de inducción y desarrollar sistemas coherentes y relevantes de capacitación acordes a las necesidades de los maestros y las escuelas.

En forma análoga, la Organización Regional para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mediante el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) establece como uno de los cinco focos estratégicos para intervenciones en la región el denominado fortalecimiento del protagonismo docente que remarca, entre otros aspectos, el desarrollo profesional y humano de los maestros.³

Por otro lado, el bajo aprovechamiento académico que muestran los estudiantes mexicanos en las pruebas internacionales como la del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos, PISA y nacio-

¹ Una versión previa de las ideas aquí planteadas fue presentada en N.H. Martínez y M. T. Garza, "Aproximaciones hacia la formación del docente novel: posibilidades e implicaciones", Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, noviembre 4-7 de 2011, Monterrey.

² OCDE, *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, 2010. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/8/4/47101298.pdf>

³ UNESCO-Santiago, *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. 2012, Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=7705&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

nales como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE,⁴ así como el bajo resultado académico reflejado por los aspirantes a ocupar una plaza en el servicio docente, sitúan a las instituciones formadoras de maestros en el ojo del debate sobre la calidad educativa. Se cuestiona la formación académica que reciben los futuros maestros en las universidades e instituciones formadoras argumentando la lejanía entre teoría y práctica, el énfasis al trabajo individualizado más que en equipo⁵ y el acento otorgado a la formación en el servicio más que a la formación inicial.⁶

Paralelamente, se cuestiona la naturaleza de la formación continua o permanente objetando las prácticas tradicionales de actualización como cursos, grupos de trabajo o seminarios que no parten “de una demanda que involucre a los docentes como parte activa de los procesos de transformación de la escuela”⁷; esto es, se establecen las limitaciones del enfoque de cursos o talleres de corta duración que separan al maestro del contexto institucional en el que se desempeña⁸, y ponen el acento en un modelo único de docente bajo el cual se trabaja en las instancias oficiales destinadas a la actualización del magisterio.⁹

Es fácil suponer que el docente que termina su formación profesional e ingresa como responsable de un grupo por primera vez, se encuentra especialmente desprotegido. Por un lado, egresa de las instituciones formadoras y enfrenta sistemas de actualización con las limitaciones que a ambas se endosa; por otro, afronta los problemas que todo maestro recién iniciado en la docencia experimenta como: a) establecer relaciones positivas y colaborativas con los

⁴ *The PISA 2009 profiles by country / economy*, Recuperado de: <http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/#> y Secretaría de Educación Pública, (s.f.). Estadísticas ENLACE 2006-2011, Recuperado de: <http://enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/estadisticas/estadisticas.html>

⁵ H. M. Camacho y M. Padrón, “Malestar docente y formación inicial del profesorado: Percepciones del alumnado”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2006, vol. 20, núm. 2, pp. 209-230.

⁶ R.M. Torres, “Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina”, *Ciencia y Sociedad*, 2000, vol. 25, núm. 3, pp. 368-394.

⁷ M. Ventura, “Asesorar es acompañar”, *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, 2008, vol. 12, núm. 1, pp. 1-15.

⁸ L.F. Vezub, “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2009, vol. 14, núm. 43, pp. 911-937.

⁹ L. Sánchez, “Valoración del impacto de los procesos de actualización y capacitación que desarrollan los Centros de Maestros”, *Tiempo de Educar*, 2006, vol. 7, núm. 14, pp. 277-317.

padres de familia;¹⁰ b) manejar el estrés generado por éstas y otras relaciones con maestros, directivos y con estudiantes;¹¹ c) responder a las demandas que la política educativa y escolar plantean en el quehacer cotidiano del aula; d) emprender acciones apropiadas para la integración de niños con necesidades educativas especiales;¹² y e) planear, conducir y evaluar el aprendizaje de los alumnos mediante estrategias de enseñanza apropiadas y habilidades de control grupal oportunas.¹³

Si a esto se agrega que en muchos casos el maestro novel empieza a trabajar en contextos de vulnerabilidad académica y social, en escuelas focalizadas dado el bajo resultado de los alumnos en pruebas de aprovechamiento y que se encuentran en sectores marginados rurales o urbanos, su posición se advierte harto compleja. De ahí la necesidad de diseñar esfuerzos de formación continua que permitan apoyar al docente novel en su naciente camino como maestro.

El trabajo colectivo que aquí se presenta tiene como objetivo llegar a los principiantes en zonas vulnerables, académica y socialmente, del estado de Nuevo León. Específicamente pretende precisar los problemas que los maestros noveles enfrentan en su primer año de inserción a la docencia y dar cuenta de tres experiencias de formación en el centro de trabajo. Representa un esfuerzo interinstitucional de investigación-acción entre cuatro escuelas formadoras de docentes –la Escuela Normal Profesor Serafín Peña, la Escuela Normal Ingeniero Miguel F. Martínez, la Escuela Normal Profesor Pablo Livas y la Universidad de Monterrey– con el apoyo tanto de la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial del estado de Nuevo León como del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología mediante el Fondo Sectorial SEP/SEB CONACYT I0017.

¹⁰ M.C. Díaz, "Afrontar a las familias. Vivencias de una maestra novel". I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad de Sevilla, 25-27 de junio de 2008. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/18.pdf>

¹¹ S. A. Rieg, K. R. Paquette, Y. Chen, "Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom", *Education*, 2007, vol. 128, núm. 2, pp. 211-226.

¹² M. Romano y P. Gibson, "Beginning teacher successes and struggles: an elementary teacher's reflections on the first year of teaching", *Professional Educator*, 2006, vol. 28, núm. 1, pp. 1-16.

¹³ H. J. Frieberg, "Essential skills for new teachers", *Educational Leadership*, 2002, vol. 59, núm. 6, pp. 56-60. S. J. Zepeda y R. S. Mayers, "New kids on the block schedule: Beginning teacher face challenges", *High School Journal*, 2001, vol. 84, núm. 4, pp. 1-12.

En estas experiencias el diseño es primordial porque parte de conocer los problemas, las debilidades y las fortalezas, es decir, las necesidades que los maestros perciben y que emanan de su cotidianidad. A este respecto, Sarramona, Noguera y Vera aseguran que realizar estudios sobre los problemas que los maestros noveles enfrentan permite obtener un panorama sobre la pertinencia de la educación recibida durante sus estudios de licenciatura, resolver problemas ligados a su práctica y conocer lo que sucede en las escuelas.¹⁴ Además porque consideran al docente como sujeto activo en el desarrollo de su experiencia de formación, lo que hace posible la aceptación y posibilita el empoderamiento de los maestros. Al respecto Runyan sugiere que los programas de inducción caracterizados por la colaboración y colegialidad y en los que se da voz y voto a las ideas y preocupaciones de los maestros principiantes, permiten dignificar y humanizar la profesión.¹⁵ Finalmente, porque articular la formación inicial y el servicio permite ligar a las instituciones formadores con el proceso de educación permanente para habilitar un frente común en aras de la mejora.¹⁶ Estos aciertos, se ven ampliamente reflejados en los apartados de este libro que informan de la experiencia.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

El libro está dividido en cinco apartados, incluyendo el presente. En el siguiente capítulo de este apartado se describen los referentes teóricos en los cuales se ancla el trabajo realizado. Por un lado, se señalan los hallazgos de las investigaciones sobre las experiencias y problemas de maestros noveles, se refieren experiencias de formación diseñadas para el desarrollo profesional de docentes y se presenta un panorama general sobre lo que sabemos de los maestros principiantes. Por otro lado, se detalla el diseño metodológico –cómo conocer más de los docentes noveles– bajo el cual se diagnosticaron las experiencias de los maestros y capturaron los elementos para proponer un modelo de acompañamiento.

¹⁴ J. Sarramona, J. Noguera y J. Vera, J., "¿Qué es ser profesional docente?", *Revista Teoría de la Educación*, 1998, núm. 10, pp. 95-144.

¹⁵ C.K. Runyan, "Empowering beginning teachers through developmental induction", Annual Conference of the National Council of States on Inservice Education, Houston, 22-26 noviembre de 1991. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED344867.pdf>

¹⁶ R.M. Torres, "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?", *Perfiles Educativos*, 1998, p.82

En el segundo apartado, titulado Contextos vulnerables y problemáticas de los docentes noveles, se establecen los problemas que los maestros enfrentan en su práctica cotidiana. Está dividido en tres capítulos, cada uno corresponde a los resultados generados por los equipos de investigación de cada escuela normal. El tercero designado Tres aproximaciones hacia el acompañamiento, también dividido en tres capítulos, narra los modelos a los que cada una de las escuelas normales optó como consecuencia de su experiencia con los docentes principiantes.

El apartado cuatro, Hacia nuevas formas de acompañamiento, analiza las similitudes y diferencias entre los modelos producidos y plantea los retos y vías posibles para un modelo de acompañamiento en el centro de trabajo, destinado a los maestros que inician la travesía como docentes en escuelas de educación primaria en contextos vulnerables del estado de Nuevo León.

Finalmente, el último apartado intitulado Recursos bibliográficos incluye un catálogo de referencias que se presentan clasificadas según el tópico principal que manejan.

II

¿Qué sabemos del docente novel y cómo saber más?

NORA H. MARTÍNEZ SÁNCHEZ

En este capítulo se presentan los referentes teóricos y las estrategias metodológicas del proyecto. En la primera sección se plantean los problemas que los docentes noveles enfrentan según diversos estudios realizados sobre el tema, además se revisan los esfuerzos que han surgido en materia de formación. Asimismo, se describe el proceso cualitativo bajo el cual fue posible detectar las dificultades que los maestros principiantes que trabajan en escuelas focalizadas en áreas vulnerables de Nuevo León experimentan en su quehacer docente, y precisar los elementos para un modelo de acompañamiento destinado a favorecer su inserción en el trabajo.

¿QUÉ SABEMOS DE LOS DOCENTES NOVELES?

REFERENTES TEÓRICOS DEL PROYECTO¹

El desarrollo de la investigación posee dos referentes teóricos: el primero relativo a las experiencias y problemas que se plantean al maestro novel durante la iniciación en la docencia; el segundo concerniente a los esfuerzos de formación existentes para subsanarlos. Más que describir a detalle la problemática de los profesores principiantes a través de las investigaciones sobre el tema y las estrategias o modelos de formación dirigidos a ellos, la sección posee un carácter analítico que pretende, mediante el contraste de las experiencias, sintetizar algunos de los planteamientos nodales en ambos temas y que valen para cimentar el proyecto.

¹ Algunas ideas planteadas en ésta y la siguiente sección se encuentran en N.H. Martínez y M.T. Garza, "Aproximaciones hacia la formación del docente novel: posibilidades e implicaciones", Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 4-7 de noviembre de 2011, Monterrey, Nuevo León y N.H. Martínez y M.T. Garza, "Problemas del docente novel y propuestas de acompañamiento: algunos frutos de los esfuerzos interinstitucionales", Cuarta Reunión de Investigación e Innovación Educativa. REDIIEN, 24 de agosto de 2012, Monterrey, México.

Problemáticas del docente novel

La formación del maestro puede concebirse en tres momentos diferenciados: inicial, adquirida durante sus estudios universitarios o normalistas; seguida de sus comienzos en la docencia, relativa a sus primeros años de ejercicio profesional; y la continua, obtenida una vez que se adquiere experiencia.² En cuanto a las dos primeras, es decir las destinadas a convertirse en docente, Bullough distingue cuatro momentos: el momento previo al ingreso a la formación; los estudios académicos; el momento de las prácticas profesionales y los primeros años de docencia.³

Para propósitos de precisar el sujeto de estudio, se considera a los maestros noveles o principiantes como aquéllos que han concluido su formación normalista y recién inician su trabajo como titulares de un grupo. Empleando los esquemas anteriores, se reconoce como docentes principiantes a los que se encuentran en la etapa de iniciación (bajo la clasificación de Imbernón) o en los primeros años de docencia (bajo la tipificación de etapas de Bullough).

Existen numerosas investigaciones destinadas a describir las experiencias de ingreso al ejercicio docente. El Education Resources Information Center (ERIC) incluye en su acervo, 10,485 documentos publicados que poseen descriptores maestros principiantes o noveles, problemas o experiencias. Por su parte, la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal de la Universidad Autónoma del Estado de México señala catorce artículos bajo las palabras claves de maestro(s) o profesore(s) principiante(s) o novel(es).⁴

Los resultados de estos esfuerzos se encuentran ya sintetizados o enmarcados en tipologías. De tal forma, Veenman al realizar un meta-análisis de las investigaciones desarrolladas en distintos países, establece que los ocho problemas más comunes entre maestros principiantes son: mantener la disciplina en clase, motivar a los estudiantes, manejar las diferencias individuales, evaluar el trabajo del alumno, relacionarse con los padres de familia, organizar el trabajo de

² Imbernón, 1998, citado por G. Fandiño y E. Castaño, "Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. Profesorado", *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 117-128.

³ R.V. Bullough, "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en B.J. Biddle, T.L. Good, I.F. Goodson, (eds.) *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)*, Paidós, 2000, Barcelona, pp. 99 a 166.

⁴ En ambos casos la búsqueda fue realizada el 16 de abril de 2012.

clase, contar con materiales suficientes y adecuados para la enseñanza y manejar problemas individuales de los estudiantes.⁵

Por su parte, Jordell presenta un modelo de cuatro niveles de influencia en la socialización de los maestros noveles bajo los cuales es posible encuadrar las dificultades que enfrentan.⁶ Éstos son: personal, que conforma lo relacionado con la experiencia durante los estudios profesionales y como estudiante; de clase, referentes al tipo de alumnos, las características de los cursos impartidos y las interacciones en el aula; institucional, relativos a los colegas, directivos, padres, el programa de estudios y la administración; y social, que implica las condiciones socio-económicas y políticas de la escuela.

Similarmente, Dunn clasifica los problemas que enfrentan los docentes principiantes en cuatro áreas:⁷ académica, referente a cuestiones como el manejo de grupo y las estrategias de enseñanza y evaluación de los estudiantes; área organizacional, relativa a la orientación y apoyo existente por parte de los directivos escolares y a cuestiones de tipo administrativo; el área social, en la que incluye las relaciones con los distintos actores escolares; y el área de material y tecnología, en la que menciona lo concerniente a recursos escolares y didácticos.

Con el fin de ilustrar los resultados de algunas investigaciones sobre el tema⁸ y capturar la complejidad de la realidad de la iniciación a

⁵ S. Veenman, "Perceived problems of beginning teachers", *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, 1984, pp. 143-178.

⁶ Jordell, 1987, citado por Fandiño y Castaño *op.cit.*

⁷ Dunn, 2002, citado por M. Y. Cantú y N. H. Martínez, "La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México" *Revista Electrónica en Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, 2006. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-cantu.html>

⁸ C. Marcelo, *op.cit.*, R.M. Torres, "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?" *Perfiles educativos*, núm. 82, 1998, H.Fotland, "Memories of a fledgling teacher: a beginning teacher's autobiography", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 10, núm. 6, 2004, pp. 639-662, Cantú y Martínez, *op.cit.*, A. Castañeda y C. Navia, La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México, septiembre de 2008. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf;

S. A. Rieg, K. R. Paquette y Y. Chen, "Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom", *Education*, vol. 128, núm. 2, 2007, pp. 211-226; C. Beck, C. Kosnik y J. Rowsell, "Preparation for the first year of teaching: beginning teachers' views about their needs", *New Educator*, vol. 3, núm. 1, 2007, pp. 51-73; N. Álvarez, "La situación de los profesores noveles 2008". Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/la_situacion_de_los_profesores_noveles.pdf; D. Vaillant, "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente", *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 27-41, A. Aloguín y M. Feixas, "La incorporación y acogida

TABLA 1. Clasificación de problemas de docentes noveles de acuerdo a diversos investigadores

PROBLEMA	Marcelo España	Torres México	Fotland Noruega	Cantú y Martínez Esp/Méx	Castañeda y Navia México	Rieg et al. E.U.	Beck et al. Canadá	Álvarez España	Vaillant América Latina	Aloquín y Feixas España	Avalos Chile	Fandiño y Casiano Chile	Salameh, Al-Omari, Jumia an Jordania
CLASE													
Disciplina	•				•	•		•	•	•			•
Planeación y organización del trabajo en clase	•			•			•		•	•			
Motivación de alumnos	•						•		•				
Dominio métodos de enseñanza						•	•						
Evaluación de aprendizaje	•						•						
Educación personalizada	•												
Atender diversidad			•		•				•				
Relación con alumnos	•		•						•				
INSTITUCIÓN													
Relación con padres	•					•			•	•	•	•	•
Relación con colegas	•			•					•	•	•		
Relación con directivos	•			•		•			•	•	•		
Conocer / implementar reformas			•								•		
Escasez de materiales	•	•		•					•				
PERSONA													
Formación previa	•						•	•	•				
Condiciones de trabajo	•	•							•	•	•	•	•
Falta de vocación								•					
Inseguridad sobre trabajo realizado			•										•

la docencia, en la Tabla 1 se sintetizan algunos de los trabajos realizados empleando los niveles sugeridos por Jordell y distinguiendo el país o región donde fueron desarrollados.

La tabla, no es exhaustiva en cuanto al número de estudios que incluye, pretende ser demostrativa de la diversidad de problemas que el novel enfrenta. Se incluyen investigaciones realizadas después de 1990 y contenidas en revistas arbitradas. La temática es de interés internacional pues existen estudios realizados tanto en América como en Europa y Medio Oriente. Además, las experiencias o problemas del docente novel efectivamente pueden catalogarse en los niveles propuestos por Jordell. Lo que sí resulta destacado, al menos en los artículos presentados, es la ausencia de problemas relativos al nivel social, esto es los referentes a la estructura económica, social y política de la escuela.

La explicación de esta ausencia se entiende al considerar una de las anotaciones de Carlos Marcelo García en su estudio con 107 principiantes españoles respecto a la dimensión del entorno (nivel social).⁹ El autor sugiere que ésta se clasifica también en la dimensión personal pues el entorno genera problemas en este ámbito. Esta anotación posee implicaciones importantes para la clasificación de los problemas y experiencias del docente y el estudio del tema. Realizar una categorización tajante dada la complejidad de la realidad puede resultar espinoso.

Por ejemplo, las políticas de mercado que imperan en los sistemas educativos y que derivan en la segmentación de las escuelas y por ende, en distintas formas de inserción a la docencia que discute Ávalos con respecto al contexto político y social chileno, podrían considerarse como asuntos relativos al nivel social o bien como parte del nivel institucional. Similarmente, los bajos salarios que Torres señala como problema del docente novel podrían catalogarse en el nivel social, institucional o aún personal, si se ampliara la connotación original de

en la escuela infantil y primaria en Cataluña: percepciones de maestros, tutores y directores", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 141-155, B. Ávalos, "La inserción profesional de los docentes", *Profesorado. Revista de curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 43-59, Fandiño y Castaño, *op.cit.*, K. M. Salameh, A. Al-Omari y I. F. Jumia'an, "Classroom management skills among beginning Teachers in Jordan: preparation and performance", *International Journal of Applied Educational Studies*, vol. 10, núm. 1, 2011, pp. 36-48.

⁹C. Marcelo, *Aprender a enseñar: un estudio de socialización de profesores principiantes*, CIDE, Madrid, 1991.

TABLA 2

Clasificación de métodos en estudios de docentes noveles por investigador

Método	Marcelo España	Torres México	Fotland Noruega	Cantú y Martínez Esp/Méx	Castañeda y Navia México	Rieg et al. E.U.	Beck et al. Canadá	Alvarez España	Vaillant América Latina	Aloquín y Feixas España	Avalos Chile	Fandiño y Castaño Colombia	Salameh, Al-Omari, Jumia 'an Jordania
TIPO DE ESTUDIO													
Cualitativo		•			•		•			•		•	
Cuantitativo	•			•				•					•
Mixto						•							
Reseña / opinión	•	•							•		•		
INSTRUMENTO													
Grupo focal										•		•	
Entrevistas					•	•	•			•			
Observación										•			
Documentos						•				•			
Cuestionarios	•		•	•	•	•	•	•					•
SUJETOS													
Docentes	•		•	•	•	•	•	•		•		•	•
Colegas													
Directivos								•		•			
Padres													
Estudiantes													
Tutores										•			
MUESTRA													
No específica													
Menor a 20			•										
21-40													
41 a 60				•		•	•					•	
Mayor a 60	•							•					•
ANÁLISIS													
Estadístico													
	•			•		•	•			•			•
No estadístico													
			•		•								•

Jordell para incluir aspectos de la vida del profesor¹⁰. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de iniciar estudios que establezcan las posibles relaciones entre categorías, ya sea causales o intervinientes.

En cuanto a las tradiciones investigativas empleadas para el estudio del tema por los trabajos anteriormente discutidos, en la Tabla 2 se sintetizan los aspectos metodológicos que éstos adoptan.

Es posible distinguir estudios cuantitativos que mediante el uso de cuestionarios, presentan los problemas más frecuentes en los docentes noveles o acercamientos cualitativos que capturan la experiencia de los maestros mediante entrevistas y observaciones. En ellos también se distinguen esfuerzos que abarcan grandes muestras de maestros. Por ejemplo el estudio realizado a nivel nacional por Álvarez en España en el que participan 1698 noveles o el realizado en Jordania por Salameh y colaboradores con 604 maestros principiantes o aquéllos de naturaleza cualitativa que abarcan muestras más pequeñas como la investigación de Beck, Kosnik y Rowsell en Canadá, hasta algunos que presentan un solo caso como representa la experiencia autobiográfica de Fottland de Noruega.¹¹

Lo más importante, sin embargo, es la concentración de los estudios en las opiniones que los mismos docentes presentan de sí mismos y sus problemas. La excepción está dada por el acercamiento que tanto Álvarez como Aloguín y Feixas realizan; en el cual consideran también a directivos y, en el caso segundo, a los tutores de los maestros principiantes.¹² Esto plantea otra implicación: la carencia de estudios en los que se aborde la percepción de los padres e incluso de los estudiantes. Si consideramos que uno de los problemas recurrentes para los noveles es precisamente la relación con los padres y los estudiantes, sería importante realizar estudios desde esta óptica.

Otro aspecto que destaca es el concentrado uso de entrevistas, observaciones y cuestionarios y la carencia de otras herramientas de recopilación de información, principalmente los documentos. Una excepción la representa la investigación que desarrollan Rieg, Paquette y Chen en la que emplean lo que denominan *Written Reflective Statements* (declara-

¹⁰ Ávalos, *op.cit.*; Torres, *op.cit.*

¹¹ Álvarez, *op.cit.*, Salameh, Al-Omari y Jumia'an, *op.cit.*; Beck, Kosnik y Rowsell, *op.cit.*; Fottland, *op.cit.*

¹² Álvarez *op.cit.*; Aloguín y Feixas, *op.cit.*

ciones reflexivas escritas) para obtener información sobre las preocupaciones de los maestros.¹³ Lo anterior pone de manifiesto una implicación más para el estudio del tema, la oportunidad de hacer uso de estrategias distintas a las tradicionales para capturar las experiencias y problemas de los maestros principiantes. La profesión docente genera un sinfín de documentos como cuadernos y trabajos que producen los estudiantes, planeaciones, exámenes y boletas de calificaciones con los comentarios del profesor. Éstos podrían convertirse en recursos para capturar las experiencias de los noveles, ya que además, todos son de carácter no intrusivo y no alterarían la marcha regular de la escuela o del profesor.

En síntesis, los problemas que enfrenta el profesor novel son variados y complejos y su estudio se nutre de las herramientas que ofrecen tanto el paradigma cuantitativo como el cualitativo. El reconocimiento de la complejidad en el inicio a la docencia, ha generado aproximaciones de formación tendientes a hacer de los primeros años de ejercicio una experiencia menos difícil.

Estrategias de formación

Resulta difícil separar tajantemente las estrategias empleadas para la formación en particular de docentes noveles, de aquellas destinadas a maestros en servicio en general. Es lógico considerar que las dificultades en el ejercicio docente no son exclusivas de los principiantes. Al respecto Vaillant asegura que:

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia [...] Los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, sin embargo, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menos referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones.¹⁴

Por otro lado, también resulta difícil distinguir entre modelos de formación y estrategias o herramientas para la formación. Por ejemplo, De Lella distingue cuatro modelos de formación para docentes en servicio, dos que apuntan hacia cómo desarrollar el esfuerzo de

¹³ Rieg, Paquette y Chen, *op.cit.*

¹⁴ D. Vaillant, "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente", *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, p. 35.

formación y dos hacia su contenido.¹⁵ Estos modelos son: práctico-artesanal, que se centra en la manera en que se da la formación, sugiriendo la imitación de modelos y enfatizando la práctica del “oficio”; academicista, que enfatiza la importancia de la formación en relación exclusiva con el dominio disciplinar, relegando cuestiones de carácter pedagógico; tecnicista-eficientista, en oposición al academicista, destaca la importancia de las técnicas de transmisión de los conocimientos en la formación docente; y hermenéutico reflexivo, que subraya la reflexión e interpretación de situaciones concretas –individuales o colegiadas– para modificar la práctica.

Lo que destaca en el acercamiento anterior es la mezcla de criterios referentes a las formas y contenidos de los procesos de inserción. Probablemente por ello, la literatura sobre el tema se concentra principalmente en describir las estrategias o actividades empleadas en la formación docente y la naturaleza de los programas de inducción. Marcelo sintetiza estas actividades en su análisis de las estrategias de inserción a la docencia en Europa como sigue: entrega de información de carácter administrativo y legal y de forma escrita; visitas previas de familiarización con la escuela; reducción de la carga docente para desarrollar actividades de formación; seminarios de discusión sobre problemas concretos; estudios de caso y, por último, asesoramiento por parte de mentores.¹⁶

De forma similar, Hernández menciona las siguientes estrategias para la formación docente: equipos o círculos de investigación-acción alrededor de un tema o problema de interés; programas en línea con base en el empleo de videos, softwares educativo y multimedia en combinación con sesiones presenciales; portafolios; metáforas en las que se compara la práctica con otras situaciones; grupos de estudio, discusión y reflexión sobre diversas situaciones docentes y el desarrollo de proyectos en donde se investiga, acumula y comparte información para resolver una situación difícil.¹⁷

¹⁵ C. De Lella, “Modelos y tendencias de la formación docente”, I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, OEI, Lima, Perú, septiembre de 1999. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

¹⁶ C. Marcelo, “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, 1999. Recuperado de: <http://www.oei.es/oeivirt/rie19a03.htm>

¹⁷ A. Hernández, *Estrategias innovadoras para la formación docente*, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, OEI, 2000. Recuperado de: <http://www.oei.org.co/de/ac.htm>

Por su parte, Díaz-Maggioli sugiere como estrategias para la formación docente: las comunidades de aprendizaje mediante la observación entre colegas o *peer coaching*; el desarrollo profesional a través de la escritura empleando notas de campo, portafolios y diarios; la formación de equipos críticos de desarrollo destinados a la reflexión sobre problemas y rediseño de lecciones entre los maestros y el ofrecimiento de cursos, talleres y seminarios.¹⁸

Algunas de las estrategias anteriores se manifiestan en diversos esfuerzos de formación del docente novel que, para fines ilustrativos, se presentan en la Tabla 3. En ésta se clasifican algunos trabajos publicados a partir del año 2000 en revistas arbitradas o documentos de organizaciones internacionales.

La tabla muestra experiencias que incluyen propuestas tanto generales a nivel nacional por parte de ciertos gobiernos como es el caso de Argentina, Australia y Chile o particulares para escuelas rurales como el caso de Lesotho y de Colombia con el esfuerzo del Programa Escuela Nueva.¹⁹ También para este nivel se presentan propuestas realizadas por asociaciones profesionales como la International Mentoring Association o por estudiosos del tema como Camacho y Padrón que promulgan la necesidad de reformas a las políticas nacionales en España.²⁰

A un nivel micro, la tabla incluye esfuerzos que realizan distritos escolares como la experiencia con maestras principiantes en el área de Educación Especial en Missouri²¹ e iniciativas derivadas de instituciones particulares, usualmente de aquellas formadoras de docentes o por investigadores que trabajan en ellas. Tal es el caso de las propuestas

¹⁸ G. Díaz-Maggioli, *Teacher-centered professional development*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA, 2004.

¹⁹ Para el caso de Argentina véase B. Alen, "El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer año de trabajo", *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 79-87. Sobre Australia J. Keogh, S. Garvis, D. Pendergast, "Plugging the leaky bucket. The need to develop resilience in novice middle years teachers", *Primary and Middle Years Educator*, vol. 8, núm. 2, 2010, 17-26; sobre Chile ver Vaillant, *op.cit.* y sobre Lesotho ver el informe World Bank, *Effective Schooling in Rural Africa. Report 3: Case Study Briefs on Rural Schooling*, Human Development Network World Bank, Washington, 2000.

²⁰ International Mentoring Association, *Program design: Collaboration through mentoring & peer coaching*, 2006. Recuperado de: <http://www.mentoring-association.org>; H. M. Camacho y M. Padrón, "Malestar docente y formación inicial del profesorado: Percepciones del alumnado", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* vol. 20, núm. 2, 2006, pp. 209-230.

²¹ M.L. Kamman, S. K. Long, "One districts approach to the induction of special education teachers", *Journal of Special Education Leadership*, vol. 23, núm. 1, 2010, pp. 21-29.

TABLA 3. Clasificación de experiencias de formación según alcance, estrategia empleada y contenido

	Keogh et al.	World Bank	Alen	Vaillant	Camacho y Padron	International Mentoring Association	World Bank	Maxwell et al.	Kamann y Long	Brannon	Rodriguez	Rieg et al.	Lee
ALCANCE	Nacional Australia	Nacional Colombia	Nacional Argentina	Nacional Chile	Nacional España	Nacional E.U.	Nacional Lesotho	Egresado U. New England Australia	Districto Escolar Missouri	Egresado Elmhust College E.U.	Egresado U. Central de Venezuela	Egresado U. de Indiana E.U.	Egresado Ohio State U.
ESTRATEGIA													
Mentoría / asesoría / tutoría	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•		
Discusiones sobre práctica	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•		•
Programa de inducción a la escuela	•								•			•	
Estudio de casos / eventos	•		•							•		•	•
Contacto con profesores formadores			•					•			•	•	•
Comunicación con directivos escolares	•								•			•	
Observación entre pares	•	•	•			•						•	
Seminarios para formadores			•					•					
Talleres / cursos							•						•
Apoyo en línea								•					
Contenido													
Pedagógico		•	•				•	•	•			•	•
Disciplinar			•						•		•		•
Desarrollo / apoyo personal							•	•	•			•	•

emanadas de las experiencias de la Universidad Central de Venezuela, de Elmhurst College o de la Universidad de Indiana en Pennsylvania.²² Como se muestra en la tabla, destacan las iniciativas que promueven programas de asesoría o mentoría que pueden centrarse en una o varias estrategias, como las sesiones de discusión sobre la práctica docente, el análisis de casos o eventos, el contacto con profesores de las instancias formadoras o con especialistas y la observación entre pares. En este sentido, las propuestas de formación poseen poca diferencia con lo descrito por Marcelo sobre programas de formación e inducción a la docencia.²³

Las propuestas se concentran en cuestiones didácticas y sobre las materias (Matemáticas, Geografía o Español) aunque solamente el esfuerzo presentado por Lee se aboca exclusivamente al área de Matemáticas.²⁴ Algunas otras, como la experiencia en línea de la Universidad New England de Australia se dirigen también al apoyo de situaciones personales.²⁵ Por otro lado, se observan esfuerzos centrados en un número limitado de estrategias como el caso de Lesotho que, sin embargo, han mostrado resultados muy positivos.²⁶

De lo anterior se desprenden dos implicaciones importantes para el desarrollo de un modelo de formación para el docente novel. Primero, es obligatorio considerar tanto el contenido como la forma que será adoptado; segundo, es necesario sopesar la cantidad de estrategias que se emplearán para hacer el proceso de acompañamiento efectivo. En ello, sería importante considerar qué estrategias promueven en mayor medida el cambio en valores, habilidades y creencias de los maestros; pero más importante aún, cuáles impulsan el aprendizaje de los estudiantes.²⁷

²² N. Rodríguez, "Asesoramiento en aula", *Revista de Pedagogía*, vol. 30, núm. 86, 2008, pp. 135-160. D. Brannon, T. Wehman, D. Jares, J. Fiene, M.J. Young, M.J. y L. Burke, "Designing Reflective Practice Teacher Support Groups: What Teacher Preparation Programs Can Do to Help Support and Retain New Teachers", *The On-line Journal of ACI's Center for Success in High Needs Schools*, 2009. Recuperado de: <http://www.successinhighneedschools.org/journal/article/designing-reflective-practice-teacher-support-groups-what-teacher-preparation-progra>; Rieg, Paquette y Chen, *op.cit.*

²³ C. Marcelo, "Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente" *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, núm. 6, 1988, pp. 61-80.

²⁴ H. Lee, "Developing a Professional Development Program Model Based on Teachers' Needs", *Professional Educator*, vol. 27, núm. 1-2, 2005, pp. 39-49.

²⁵ T.W. Maxwell, E. Harrington y H. J. Smith, "Supporting primary and secondary beginning teachers on line: Key findings of the Education Alumni Support Project", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 35, núm. 1, 2010, pp. 42-58.

²⁶ World Bank, *op.cit.*

²⁷ L. McDonald, "Teacher Change: A Dynamic Interactive Approach. International", *Journal of Learning*, vol. 16, núm. 10, 2009, pp. 623-636.

¿CÓMO SABER MÁS DEL DOCENTE NOVEL? EL MÉTODO DEL PROYECTO

El paradigma cualitativo bajo el cual se desarrolla el presente estudio es la postura investigativa central. De acuerdo a ella, el trabajo se distingue por las siguientes consideraciones sugeridas por Creswell.²⁸

1. La realidad es subjetiva y múltiple y está representada por la visión de los participantes del estudio. Por lo tanto, la realidad está constituida por las manifestaciones e interpretaciones de los docentes noveles sobre las experiencias en su primer año de ejercicio y sobre las formas que puede adoptar el acompañamiento.
2. El investigador tiene interacción con la persona que es investigada. Consecuentemente el desarrollo del estudio se realiza en los centros de trabajo de los maestros principiantes y se nutre de la observación-participante, entrevistas y grupos focales como herramientas para obtener información. Sin embargo, no se descarta el uso de otros instrumentos de carácter cuantitativo que pueden contribuir a comprender el fenómeno.
3. El proceso de construcción de hallazgos es inductivo y emergente. Por ello, la estrategia de investigación-acción permea el trabajo realizado. En ésta, el contacto con la realidad y las manifestaciones que plantea, guían el diseño y decisiones que cada uno de los equipos de las escuelas normales, Ingeniero Miguel F. Martínez, Profesor Serafín Peña y Profesor Pablo Livas, adopta para diagnosticar los problemas de los maestros noveles y para construir un modelo de acompañamiento.
4. El propósito es entender la realidad desde la perspectiva de los involucrados. Ello implica considerar a los sujetos en contacto con los maestros principiantes –directivos y padres– y obtener un retrato holístico del fenómeno. Supone además, valorar la superioridad de la descripción profunda que proporciona una muestra pequeña.

A la luz de estas consideraciones, a continuación se plantean las particularidades del procedimiento seguido.

Áreas de estudio

Las áreas sobre las que se centra la captura de información giran en

²⁸ J. W. Creswell, *Research design: Qualitative and quantitative approaches*, Sage, Thousand Oaks, California, 1994.

torno a dos aspectos focales: las experiencias del docente novel como titular de un grupo y los elementos para un modelo de formación que facilite la inserción al trabajo. Además, en relación a la naturaleza del contexto, se caracterizan los centros de trabajo en términos socio-económicos, organizacionales y educativos. Al emplear esta información se pretende entrar al campo de estudio con un enfoque inductivo que permita capturar la realidad del docente novel desde la perspectiva del propio maestro, de los padres con los cuales está en contacto y autoridades escolares, para generar un modelo de acompañamiento que también parta de la visión proporcionada por estos actores.

Muestra

La obtención de la muestra de docentes noveles parte de la generación graduada en el 2010. Esto representa una población de 128 graduados en la Miguel F. Martínez, 83 graduados en la Serafín Peña y 80 en la Pablo Livas. De éstos, la selección depende de la escuela donde han sido asignados. Empleando las bases de datos de la Secretaría de Educación de Nuevo León se ubica el centro de trabajo de las plazas asignadas a los alumnos egresados, se organiza a las escuelas según zonas escolares y regiones para realizar un mapeo en grupos de centros de trabajo cercanos que llamaremos *clusters* tentativos de estudio. El criterio de inclusión de los *clusters* está ceñido a la clasificación de centros académicamente vulnerables según los resultados de la prueba ENLACE.

De esta forma, se seleccionaron quince maestros principiantes asignados a ocho escuelas distintas en cinco municipios de Nuevo León: Monterrey, Linares, Juárez, Ciénega de Flores y Zuazua. De las ocho escuelas cuatro son estatales, cuatro federales y el mismo número posee el turno matutino. Respecto a su tamaño hay una gran variación, desde una escuela multigrado muy pequeña, con 22 estudiantes, hasta una con 618 alumnos inscritos. Todas son escuelas focalizadas según los resultados de la prueba ENLACE (ver Tabla 4).

Herramientas de recopilación

Se emplearon diversas formas de recopilación de datos tanto para obtener la información de las dos áreas focales y el área contextual como para la validación de los hallazgos. El acercamiento inicial, mediante contacto directo con los maestros principiantes y demás sujetos involucrados, está

dirigido a establecer el *rapport*, que supone dar a conocer el proyecto, las implicaciones de la participación y el uso de los resultados generados.²⁹

TABLA 4. Características de la muestra de escuelas y distribución de docentes noveles

Escuela Normal	Municipio	Escuela	Sistema	Turno	Resultado Puntos ENLACE Intermedia 2010	Número de alumnos	Número de noveles
MFM	Monterrey	1	Estatal	Matutino	414	102	3
MFM	Monterrey	2	Estatal	Matutino	426	94	1
MFM	Monterrey	3	Estatal	Matutino	447	94	1
SP	Linares	4	Federal	Vespertino	418	194	2
SP	Juárez	5	Estatal	Matutino	395	22	1
SP	Juárez	6	Federal	Vespertino	476	618	2
PL	Ciénega de Flores	7	Federal	Vespertino	535*	321	3
PL	Zuazua	8	Federal	Vespertino	480*	219	2

* Resultado de ENLACE 2011

Establecido este contacto inicial, de acuerdo a la factibilidad y propiedad que cada equipo de las escuelas normales observa en los centros de trabajo y en los mismos docentes noveles, se emplean las siguientes herramientas: diarios de campo, entrevistas, observación y videograbación en clase, discusión sobre la observación en clase, cuestionarios y grupos de enfoque con maestros noveles y padres de familia.

En otras palabras, cada una de las escuelas normales determina el mecanismo de obtención de datos dada la situación particular de los investigadores involucrados y el contexto de las escuelas. Sin embargo, en todos los casos prevalece el uso de la observación del participante, la videograbación de la práctica docente y las entrevistas, aunque éstas no siempre son grabadas.

Técnica de análisis

El análisis de los datos está íntimamente relacionado con la recopilación. Concretamente se emplea la técnica de análisis de contenido para sistematizar la información generada mediante las herramientas cualitativas, principalmente las entrevistas y discusiones derivadas de la observación y la práctica. También se emplea esta técnica para cla-

²⁹ S. J. Taylor, R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós. México, 1996.

sificar las representaciones de la práctica en problemas concretos y para estructurar los elementos y características del modelo de formación. A pesar del paralelismo entre el análisis y la recopilación, al final de todo el proceso, se sistematiza la información en bases de datos empleando Excel y se construyen tres bases de datos:

1. Base de variables contextuales, que incluye información sobre los datos académicos y socio-económicos de los docentes noveles, características de la población donde se encuentra la escuela, datos académicos de la escuela y datos académicos del grupo del docente novel.
2. Base de datos de docentes, conformada por extractos literales de las entrevistas con maestros principiantes que aluden a problemas o dan sugerencias para el modelo tanto en forma como en contenido.
3. Base de datos de directivos, formada por extractos literales de las entrevistas con directores, supervisores, jefes de región y asesores técnicos escolares que aluden a problemas o dan sugerencias para el modelo tanto en forma como en contenido.

El análisis de los datos derivados de estrategias cuantitativas, como el cuestionario y que fueron seleccionadas también por algunas de las escuelas normales, consistió en el uso de estadística descriptiva simple.

Para validar los resultados se emplean dos técnicas distintas. La primera es la técnica de validación respondiente, presentando los hallazgos a los actores que forman parte del estudio en un grupo de enfoque. De los quince maestros participantes en el estudio, once estuvieron presentes y, aunque se invitó también a los directores de las escuelas, solamente uno de ellos participó en el grupo focal.

La segunda técnica consiste en la triangulación entre métodos a través de la cual la clasificación derivada del análisis de contenido es contrastada con aquella generada por la observación participante o los instrumentos cuantitativos.³⁰

Los planteamientos anteriores configuran la base del método del proyecto, no obstante, y de nuevo es necesario enfatizar, que cada uno de los equipos de cada una de las escuelas normales toma decisiones metodológicas basándose en el contexto (limitaciones externas

³⁰ N. K. Denzin, *The Research Act in Sociology*, Aldine, Chicago, 1970

asociadas al para qué de la investigación) y en su misma orientación investigativa y valoración de las limitaciones internas (asociadas a la ética de la investigación). Todo ello es el reflejo de lo que indican Howe y Eisenhart sobre el rol que los valores ejercen en todo proceso de investigación cualitativa.³¹

³¹ K. Howe, M. Eisenhart, "Criterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos", *Revista de Educación*, núm. 300, 1993, pp. 173-189.



Contextos vulnerables
y problemáticas de
los docentes noveles

III

La inserción a la docencia en contextos de vulnerabilidad

MARÍA CELIA RODRÍGUEZ GARCÍA
RAMONA DELLANIRA TOLENTINO CHÁVEZ
ESPERANZA MARGARITA MARTÍNEZ BECERRA

INTRODUCCIÓN

El período de transición en el que un estudiante llega a ser profesor, denominado iniciación a la enseñanza, abarca los primeros años de docencia y se caracteriza por tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos. Durante ese periodo los maestros deben adquirir el conocimiento profesional además de mantener un cierto equilibrio personal.¹ Aunque los problemas de los docentes principiantes son similares a los reportados por profesores con mayor experiencia, “los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones.”²

Veenman denomina “shock de realidad” a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia, un momento de intenso aprendizaje del tipo ensayo-error, determinado por un principio de supervivencia y el predominio de la ética de lo práctico. Ante esto, los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir este “shock de realidad”.³

Si empezar la profesión resulta difícil, hacerlo en un contexto de vulnerabilidad académica, lo es aún más, ya que ésta se presenta aso-

¹ C. Marcelo, *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991.

² D. Vaillant, “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, abril de 2009, p. 35.

³ Veenman, citado por C. Marcelo, *op.cit.*

ciada a la social, caracterizada por la presencia de factores como la desigualdad creciente, el aumento de la violencia y un crecimiento económico limitado que hacen delicados los procesos de desarrollo en México.⁴

Por otro lado, se discute la relación entre la formación inicial, la formación continua y el desarrollo profesional. Particularmente uno de los aspectos que se cuestiona es la vinculación entre la realidad escolar y la formación en los primeros años de docencia, más cuando la labor docente se efectúa en entornos retadores. Por ello, se sugiere el acompañamiento como puente necesario para detectar problemas y aligerar y reorientar el choque con la realidad que caracteriza la iniciación a la docencia.

La intención de este capítulo es describir la situación de los docentes noveles egresados de la Escuela Normal Profesor Serafín Peña,⁵ se puntualiza información sobre la institución formadora y las características generales de los noveles seleccionados. Después se describen las características de los centros en los que se desempeñan los maestros principiantes para culminar con las problemáticas que enfrentan. Esta descripción se convirtió en el insumo que permitió generar el modelo de acompañamiento que se propone en el capítulo 6 en este libro.

LA INSTITUCIÓN FORMADORA Y LOS NOVELES

La Escuela Normal Profesor Serafín Peña está ubicada en la ciudad de Montemorelos, Nuevo León, aproximadamente a sesenta kilómetros al sur de la capital del estado. Esta institución forma desde hace 66 años, docentes en las licenciaturas en educación primaria y preescolar.

Actualmente el personal que labora en la institución es de 92 personas, de las cuales dieciséis realizan funciones directivas: un director,

⁴ OCDE, *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*, 2010. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/mejorarlasescuelasestrategiaspara-laaccionenmexico.htm>

⁵ Una versión anterior relativa a los planteamientos realizados en este capítulo se presenta en E. Martínez, R. Tolentino y M. Rodríguez, "Sobre la marcha: Expectativas, problemas y necesidades en la cercanía con docentes noveles en contextos vulnerables", III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 29 de febrero al 2 de marzo de 2012, Santiago, Chile y en R. Tolentino, M. Rodríguez y E. Martínez, "La mirada de los noveles: sus problemas y necesidades en contextos de vulnerabilidad". XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, 7 al 11 de noviembre de 2011, Cd. de México.

cuatro subdirectores, dos coordinadores de docencia y nueve jefaturas de departamento. La planta docente está formada por 23 profesores de tiempo completo, tres de tres cuartos de tiempo, nueve de medio tiempo y once por horas. El personal no docente lo integran tres bibliotecarias, catorce administrativos y catorce intendentes. También trabajan en la Escuela Normal dieciséis responsables de los clubes culturales.

Están inscritos más de novecientos alumnos, que llegan mayoritariamente de municipios de la región citrícola y sur del estado. Los egresados se incorporan a la docencia tanto en Monterrey, como en los municipios de mayor población del área metropolitana: Juárez, Santa Catarina, Garza García, Escobedo, Cadereyta y Apodaca.

Se eligió a los noveles que participaron en el estudio entre los egresados de la generación 2006-2010 con historial académico disponible. Para la selección, se consideraron como características esenciales las siguientes: que trabajaran en el sistema estatal o transferido de la Secretaría de Educación de Nuevo León, que desempeñaran su docencia en una escuela focalizada con resultados globales menores a 500 puntos en la prueba ENLACE –lo que resultó indicativo de su vulnerabilidad académica–, que la escuela fuera accesible geográficamente y que contase con el historial de evaluaciones globales de los cinco últimos años de la prueba ENLACE. Lo anterior permitió seleccionar a cinco noveles: dos mujeres y tres hombres, de los cuales cuatro se desempeñaban en escuelas pertenecientes al sistema educativo transferido y una en el estatal (ver Tabla 1). A lo largo del capítulo se identifica a los cinco maestros con seudónimos al igual que a sus centros de trabajo.

El puntaje global en el examen de ingreso al servicio ubica a los sustentantes en tres niveles de desempeño: Aceptable, Requiere Nivelación y No Aceptable. De acuerdo a los criterios estipulados, el puntaje de corte para el nivel Aceptable en el sistema federal fue de 464.43 hasta el máximo obtenido de 685.46; mientras que para el sistema estatal fue de 464.43 hasta 694.77. Referente al segundo nivel, el puntaje en ambos sistemas fue de 280.16 hasta 455.22 y finalmente, en el nivel No Aceptable, el corte fue de 270.95 hacia abajo.⁶

⁶ SNTE-SEP, *Concurso intermedio de asignación de plazas docentes 2009-2010*. Consulta de resultados, 2010. Recuperado de: <http://201.175.44.203/Consultaintermidia/ConsultaEstado.aspx?Sestado=19&SestadoNombre=Nuevo%20Le%c3%b3n>

TABLA 1. Las características de los noveles

Novel	Datos académicos				Datos socio-económicos	
	Sistema	Puntaje examen ingreso	Promedio licenciatura	Estudio posgrado	Estado civil	Otros empleos
Luciano	Federal	520	74		Soltero	Escuela pública
Alba	Federal	538	84		Casada	Escuela pública
Lucero	Estatad	640	90	Educación superior*	Soltera	Escuela pública
Eugenio	Federal	557	70		Casado	Escuela pública Otro
Eloel	Federal	575	75		Casado	Escuela pública Otro

Fuente: Base de datos de resultados del examen de ingreso al servicio del estado de Nuevo León

* Inicia estudios

De acuerdo a la información de la Tabla 1, todos los noveles ingresaron al sistema en el nivel Aceptable, no obstante, los promedios obtenidos en la carrera no corresponden enteramente a los resultados del examen de ingreso. Destaca el menor promedio alcanzado por los tres hombres en contraste con las mujeres. A pesar de ser recién egresados, tres de los noveles están casados, lo que representa más responsabilidades. Como en el caso de la mayoría de los maestros mexicanos, los cinco trabajan doble turno.

Una vez seleccionados los docentes noveles, la estrategia de contacto implicó una aproximación informal con los maestros y una formal con los directivos. El propósito fue dar a conocer el proyecto e iniciar la detección de las características particulares de los centros de trabajo catalogados como académicamente vulnerables.

EL NOVEL EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD ACADÉMICA

La inserción de nuevos profesores en escuelas con población vulnerable presenta diferencias con quienes comienzan con alumnos de mejor nivel y han sido examinadas por estudiosos como Johnson que señala diferencias de oportunidades y de tipo de acompañamiento para

&STipoExamen=201&TipoExamenNombre=Docente%20de%20Primaria&SCategoría=2&CategoríaNombre=Docente%20en%20Servicio%20Estatad

los nuevos profesores: “en las escuelas de bajo nivel socio-económico las políticas de contratación son menos personales, menos informativas y más tardías, y los nuevos profesores tienen menos oportunidades de acceso a una mentoría relacionada con su especialidad y capacidades”.⁷

Esto parece coincidir con la realidad de México y otros países, en donde las contrataciones en las escuelas con mayores problemas parecen ser las primeras oportunidades laborales de un novel. A este respecto, Alen y Allegori indican:

Las escuelas que reciben población en riesgo social o están insertas en zonas vulnerables son las menos requeridas por el profesional docente al seleccionar un puesto de trabajo estable, por ende son las opciones libres para los noveles que inician su desempeño.⁸

En concordancia con esto, los cinco noveles seleccionados estaban asignados a tres escuelas primarias focalizadas, que constituyen la opción para muchos egresados de la normal.

En la primera escuela conocida como Los Altares están inscritos doscientos alumnos lo que representa 150 padres de familia. En ella trabajan ocho maestros de grupo, entre los que se encuentran los noveles Luciano y Alba, además laboran ocho integrantes como personal de apoyo y un directivo. Los Altares está localizada en el municipio de Linares, Nuevo León en una colonia popular cuyo promedio de escolaridad es de secundaria y su nivel socioeconómico es medio-bajo.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, la población posee bajas expectativas y el entorno es conflictivo y de inseguridad. En cuanto a la situación educativa, los resultados en la prueba ENLACE de esta escuela, se aprecian en la Tabla 2.

TABLA 2. Resultados de Prueba ENLACE 2006-2009. Escuela Los Altares

Área Año	Español				Matemáticas				Global				Pro- medio
	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	
	472	441	471	490	466	458	481	502	469	450	476	496	473

⁷ Citado por B. Ávalos, “La inserción profesional de los docentes”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, p. 49.

⁸ B. Alen y A. Allegori, *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2009. Recuperado de: http://cedoc.infed.edu.ar/upload/libro_06.pdf,

En ella se refleja que el promedio en la prueba en cuatro años consecutivos fue de 473, aunque ha ido mejorando durante este período de tiempo.

La segunda escuela, denominada Metropolitana, está localizada en el municipio de Juárez, en una colonia altamente poblada y en un entorno de gran tensión que se manifiesta en el ambiente escolar. Esta escuela es mucho más grande que Los Altares, pues cuenta con 419 padres de familia de 619 alumnos distribuidos en dieciocho grupos. Su planta docente está constituida por dieciocho maestros, entre los que se encuentran los noveles Eugenio y Eloel.

En la Metropolitana, a diferencia de Los Altares, existen tres maestros de educación física y dos de inglés, además del director y dos secretarías que apoyan el trabajo administrativo; y cuenta con un asesor técnico escolar (ATE). Dado su tamaño requiere de tres personas que laboran como intendentes. De 29 personas que integran el personal, cuatro son de la localidad y el resto son foráneos; la mayoría son maestros jóvenes con no más de cinco años de antigüedad. Los resultados académicos de la prueba ENLACE en este centro se refieren en la Tabla 3.

TABLA 3. Resultados de Prueba ENLACE 2006-2009. Escuela Metropolitana

Área Año	Español				Matemáticas				Global				Pro- medio
	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	
	481	491	492	505	495	497	490	516	488	494	492	512	496

En contraste con Los Altares, esta escuela refleja un promedio general un poco mejor en la prueba ENLACE, no obstante todavía se considera bajo.

El tercer centro educativo llamado Cerro de la Silla, está ubicado junto a la Sierra Madre en una comunidad rural y es una escuela multigrado. Otra diferencia está dada por su tamaño pues solamente asisten 22 alumnos y únicamente cuenta con 17 padres de familia. Durante las visitas, fue posible observar que algunas madres de familia permanecen en la escuela toda la mañana. La gente es amable, abierta y sencilla, expresa que está consciente del clima de inseguridad que se vive en la comunidad.

Las dos maestras que se desempeñan en Cerro de la Silla son foráneas. Una de ellas funge como encargada y ha permanecido en la

comunidad educativa por más de veinte años, la otra es la maestra novel Lucero. A diferencia de las escuelas Metropolitana y Los Altares, las visitas por parte de la supervisora se dan regularmente durante el año escolar. Respecto a los resultados académicos de esta escuela, la Tabla 4 muestra los puntajes obtenidos en la prueba ENLACE, reflejando un promedio muy por debajo de los otros dos centros.

TABLA 4. Resultados de Prueba ENLACE 2006-2009. Escuela Cerro de la Silla

Área Año	Español				Matemáticas				Global				Pro- medio
	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	2006	2007	2008	2009	
	477	412	479	409	444	394	475	388	460	403	479	387	432

En los tres centros educativos donde trabajan los noveles destaca la vulnerabilidad socioacadémica como característica común, pues están considerados como escuelas focalizadas en el estado. En estas escuelas existe una presencia mayoritaria y constante de docentes noveles, quienes están generalmente a la espera de un cambio lo más pronto posible.

Entre las diferencias destaca que un centro está en un área rural, es bidocente y atiende grupos multigrado (primero, segundo y tercer grados, un docente y cuarto, quinto y sexto grados el otro). Las otras dos escuelas están en contextos urbanos, de alta población, y por su ubicación y los servicios públicos con que cuentan, no se catalogan como contextos marginados, pero sí de bajo desarrollo y de alta inseguridad pues son zonas actualmente consideradas de riesgo. La Tabla 5 resume las características más importantes de las tres escuelas.

TABLA 5. Características de los centros educativos

Novel	Escuela	Turno	Sistema	Número de alumnos	Nivel de marginación	Enlace Intermedio Global 2010	Enlace Intermedio Matemáticas	Enlace Intermedio Español
Luciano	Los Altares	Tarde	Federal	194	Muy bajo	418	387	367
Alba	Los Altares	Tarde	Federal	194	Muy bajo	418	460	476
Lucero	Cerro de la Silla*	Mañana	Estatal	22	Medio	396	4° 430* 5° 355* 6° 525*	4° 503* 5° 363* 6° 493*
Eugenio	Metropolitana	Tarde	Federal	618	Muy bajo	476	503	463
Eloel	Metropolitana	Tarde	Federal	618	Muy bajo	476	503	463

* Por tratarse de grupo multigrado se reportan los resultados obtenidos en cada grado.

En cuanto a las características de los grupos que atienden los noveles y que permiten situar el contexto al que se enfrentan diariamente la Tabla 6 presenta algunos datos distintivos.

TABLA 6. Características de los grupos que atienden los noveles

Novel	Centro de adscripción	Grado que imparte	Número de alumnos	Enlace Intermedia Grupo Matemáticas 2010	Enlace Intermedia Grupo Español 2010
Luciano	Los Altares	3° A	36	387	367
Alba	Los Altares	6°	22	460	476
Lucero*	Cerro De La Silla	4°*	6*	4° 430*	4° 503*
		5°*	1*	5° 355*	5° 363*
		6°*	3*	6° 525*	6° 493*
Eugenio	Metropolitana	4° A	40	554	480
Eloel	Metropolitana	4° B	39	455	437

* Atiende grupo multigrado con un total de diez niños. En la tabla se presenta la información por grado

Como se refleja en la Tabla, todos los noveles atienden grados superiores excepto Luciano que imparte clases en tercero de primaria. Tres de los maestros trabajan con grupos grandes, de más de 35 alumnos, y en el caso de Lucero se trabaja con un pequeño grupo multigrado. Los resultados obtenidos por los diferentes grupos en la prueba ENLACE Intermedia, aparentemente no siguen un patrón común en términos de la materia, ya que ciertos grupos resultaron con mejores puntuaciones en Matemáticas y otros en Español. Tampoco existe un patrón común en cuanto a los resultados por grado escolar. Lo que sí es distintivo es que los resultados, mayoritariamente, son inferiores a los 500 puntos.

De estas condiciones contextuales se desprenden algunas de las problemáticas que enfrentan los docentes y que fueron detectadas en el esfuerzo de acompañamiento.

LOS PROBLEMAS: UN ACOMPAÑAMIENTO SE NUTRE DEL DIAGNÓSTICO

Desde la investigación cualitativa, el diagnóstico cobra importancia ya que posibilita un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador y de los sujetos participantes.⁹ El diagnóstico también permite configurar un plan de formación a modo de acompañamiento, abier-

⁹ G. Rodríguez, J. Gil y E. García, *Metodología de la investigación cualitativa*, Aljibe, Málaga, 1996.

to, flexible y adaptable a las necesidades de los docentes noveles, que les permite acoplarse a las nuevas necesidades de desarrollo personal y profesional de los contextos actuales de cambio.¹⁰ Por ende, las expectativas, los problemas y las necesidades se convierten en elementos clave para realizar un diagnóstico. Se emplearon distintos mecanismos para aprehender la realidad de los docentes noveles: observaciones durante la práctica, entrevistas no estructuradas, aplicación de una encuesta (Información socio laboral), Inventario de Problemas de Enseñanza de Jordell, traducido y adaptado por Marcelo¹¹, el Cuestionario de Autovaloración del desempeño docente, dos grupos focales y las notas de campo. Todo estuvo destinado a obtener información tanto de las expectativas como de los problemas y necesidades de los maestros. Estas herramientas fueron empleadas en el transcurso de la experiencia conforme se establecía y consolidaba el trabajo con los noveles en sus centros de trabajo; de tal forma, que el diagnóstico fue un componente permanente inmerso en el mismo proceso de acompañamiento.

Para analizar la información se usó inicialmente la categorización de Jordell citada por Marcelo, quien señala cuatro niveles de influencia sobre los profesores principiantes en la forma siguiente:

1. Contexto personal representado por las experiencias previas (biografía), así como la experiencia en la institución de formación de profesorado. El contexto personal influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes.
2. Contexto áulico, considera a los alumnos y los elementos estructurales que caracterizan y a su vez socializan la enseñanza tales como la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historia. De esta forma, los estudiantes, el ambiente de clase y la interacción en el aula son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.
3. El contexto escolar integra el nivel institucional ya que considera influencias de los propios colegas, los directores y padres; además de las influencias del currículum y la administración. Se integra en esta categoría el nivel social representado por la estructura económica, social y política en que se inserta la escuela.

¹⁰ ISICS, División de Acreditación, *Cómo hacer planes formativos*, 2011. Recuperado de: www.afce.isics.es/futuretense_cs/ccurl/AFCE/pdf/ComoHacerPlanesFormativos.pdf

¹¹ C. Marcelo, *op.cit.*

Lo anterior permitió profundizar en los problemas recurrentes derivados de los contextos de vulnerabilidad en que se insertan los noveles y acordes a las categorías propuestas por Jordell. No obstante, un análisis posterior permitió designar mediante frases temáticas, la naturaleza de las dificultades enfrentadas por los maestros.

PROBLEMAS DESDE EL CONTEXTO PERSONAL

En este nivel se detectaron dos temas fundamentales; uno referente a problemas y designado como agobio del traslado y sostenimiento, el segundo concerniente a las expectativas sobre el acompañamiento y denominado, alzar el vuelo.

En el primer caso la distancia entre la escuela y el lugar de residencia de los noveles se convierte en un problema importante, ya que invierten mucho tiempo en trasladarse. Ilustrativa es la explicación del auxiliar de la inspectora de la escuela Cerro de la Silla donde trabaja Lucero al indicar cómo llegar a la institución:

Sí, sí, es que ya está bien cerquita [la ciudad]. Son doce kilómetros viniendo de [nuestro municipio], en donde agarramos el libramiento por el panteón y entrar, dar vuelta aquí, en vez de llegar al semáforo donde están unas pipas a mano derecha. Está un semáforo en una curvita y una entrada pavimentada y ahí es. Son doce kilómetros y luego es a la izquierda y todo está pavimentado.

De hecho, del municipio de origen de los maestros Eugenio, Eloel y Lucero hasta sus centros de trabajo existe una distancia aproximada de noventa kilómetros. Esto hace que los noveles piensen cambiar de escuela lo más pronto posible. Al respecto los siguientes extractos son claros:

Lucero: En mi caso, yo no sé si me seguiré quedando en esa escuela.

Eugenio: (con respecto a su participación en el acompañamiento). Se necesita un compromiso, yo la verdad ahorita no puedo asegurarle que me voy a quedar, porque si algo mejor me sale me voy. Aparte de que tampoco estoy muy animado, la verdad. No es una excusa, nada más por los cambios, no es un factor más que me motive. Entonces para qué hacerlas perder su tiempo.

Eloel: Trabajamos doble turno, viajamos mucho y llegamos muy tarde. Dije: y luego, si les quedamos mal con los trabajos.

En este nivel destaca también el hecho de que los cinco docentes trabajan doble turno, en una escuela por la mañana y en otra por la tarde

para su sostenimiento económico. Además, dos de ellos trabajan los sábados en otro tipo de empleo ajeno a la docencia.

Tal vez este agobio del traslado y sostenimiento sea una de las causas que explique el hecho de su renuencia a producir un diario escrito de práctica, actividad solicitada para el acompañamiento.

Una expectativa reiterada se relaciona con alzar el vuelo, tema asociado a la naturaleza del acompañamiento. Particularmente al sentir de los noveles respecto a su rol: ya no son normalistas sino maestros titulados que esperan una relación diferente con el mentor. El siguiente registro corresponde a la etapa de explicación del proyecto y lo evidencia.

Alba: A nosotros nos dijeron que venían a revisar a los compañeros normalistas.

Luciano: Sí.

Mentora Marcela: ¡Ah! ¿No tienen idea ni de qué se trata?

Alba: No

Mentora Marcela: (En son de broma) ¿Y ahora por qué si ya salimos de la escuela? (risas). No, ahora somos colegas.

Alba: Sí, no nos quieren dejar.

Luciano: ¿Nos van a revisar otra vez?

Alba: ¿Qué? ¿Todavía debemos?

Esta preocupación prevalece al terminar la experiencia, cuando Eloel indicó en el grupo de enfoque lo siguiente:

Eloel: Lo gratificante es que ahora no tienes a nadie a un lado que te esté diciendo cómo trabajar. Puedes escuchar consejos, sugerencias del director, pero tú eres el encargado y trabajas como tú quieres y crees que es mejor. Al trabajar solo, el grupo te va dando la experiencia y te vas por un caminito. Si ves que no funciona pues te regresas a otro.

PROBLEMAS DESDE EL CONTEXTO ÁULICO

Para determinar las dificultades encontradas en el aula se empleó como herramienta de trabajo el Inventario de problemas. De acuerdo a los resultados, los cinco noveles reconocen como complicadas las mismas situaciones que menciona este instrumento con excepción de dos: las relaciones con el director del centro y las relaciones con nuevas personas en el entorno de la escuela. Los encuestados definieron como problemas considerables en su experiencia actual 24 de las 55 situaciones presentes en el inventario.

Entre ellas destacan: “la utilización de medios de enseñanza (diapositivas, video y periódicos)”, “conocer si su enseñanza es eficaz”, “tener que ser más estrictos de lo que les gustaría con alumnos” y “no tener suficiente tiempo libre para dedicar a los alumnos”. Esta última en concordancia con el tema del agobio del traslado y sostenimiento.

Para realizar el trabajo, se analiza el Diario de campo y se compara con el Inventario. De esta manera tenemos que Lucero reconoce que en su grupo hay “dificultad para multiplicar y dividir con dos o más cifras en quinto y sexto grado”, “serios problemas de lectura y la interpretación de lo que pide un examen es difícil”, “batallan para pensar por sí mismos. Están impuestos a que el docente les diga”. Por su parte, Eugenio y Eloel, ven como problemas la atención, la comprensión lectora y el trabajo en equipo. Estas situaciones están evidentemente asociadas a los siguientes ítems del inventario: “mantener una adecuada organización en clase”, “organizar algunas actividades en clase”, “introducir nuevas actividades de enseñanza- aprendizaje”, “decidir cuánto contenido enseñar” y “encontrar rechazo de los alumnos cuando llevo a cabo métodos de enseñanza que no están acostumbrados a usar.”

También se triangula el resultado del instrumento referente a “motivar a los alumnos en las tareas escolares” y “programar una lección para un día”. En este sentido, Lucero señala que la vulnerabilidad académica está asociada al trabajo en grupo multigrado en una escuela rural, pues dice: “me gustan los grados superiores, pero es más difícil aquí. Es difícil la correlación de contenidos.” Afirma también que: “hay conformismo y falta de motivación por aprender”. Eugenio coincide al señalar que “los niños dicen: ese examen no nos importa”, “no les veo el interés en las clases”.

Los problemas antes descritos son denominados de ruptura metodológica, pues al parecer los noveles son capaces de explicar aspectos metodológicos adecuados a su grupo y detectar las dificultades que los estudiantes enfrentan, pero son incapaces de llevarlos a la práctica. Esto ilustra un aspecto ya reconocido en la literatura: el divorcio entre teoría y práctica que caracteriza a la formación inicial.¹²

¹² C. Marcelo y D. Vaillant, *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?*, Narcea, Madrid, 2009.

PROBLEMAS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR

El diario de campo permitió documentar que el docente novel debe responder desde su inserción laboral a cuestiones integradas en los temas de la inseguridad, los mega grupos y la falta de comunicación con los padres.

En el caso concreto de la inseguridad los mentores investigadores registraron con respecto a la escuela Los Altares que: “La comunidad está inmersa en un medio considerado difícil ya que el entorno es de delincuencia, pandillerismo y al parecer drogadicción”. Similarmente sobre la escuela Metropolitana, Eugenio mencionó “menos de la mitad asistió en este día por la violencia en el contexto. Hay salida temprano por la inseguridad. Hay niños muy familiarizados con el entorno violento y otros que se muestran atemorizados por la inseguridad.” Una madre de familia de la escuela Cerro de la Silla comentó: “sabemos que hay problemas en las fincas y se ven los helicópteros”. El contexto de los tres centros educativos es de alta inseguridad y el equipo investigador lo reconoce. Esta situación obviamente implica problemas muy distintos a los que pudiesen enfrentarse en contextos seguros.

Otro problema reconocido tanto por las autoridades escolares como por los noveles son los mega grupos. Al decir de las autoridades educativas, en la formación inicial han carecido de experiencias para trabajar en estos contextos reales: “yo he ofrecido la escuela al director (de la Normal), que se vengán a enfrentar con grupos de 45 alumnos” En dos de los tres centros educativos se tienen grupos numerosos, lo que dificulta la atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La docencia para el caso de Luciano y Alba en este marco de intervención es atender los “problemas que enfrentan: disciplina, comunicación con los padres de familia, grupos numerosos.” La opinión de Eloel también es ilustrativa: Es un trabajo agotador y si tienes grupo grande, una comunidad complicada, con niños con problemas, es peor.

La falta de comunicación con los padres representa el tercer tema delicado en la escuela y todos los maestros coinciden en establecerlo como inconveniente. Por ejemplo, para Eloel los niños: “no tienen apoyo en la casa. Falta apoyo de los padres de familia”. Al respecto Lucero expresa: “es muy baja la participación de los padres de familia en el proyecto de lectura”. Al parecer esto hace difícil llegar a conocer

bien a los alumnos, pues Luciano y Alba refieren que les falta “conocer los contextos en donde viven los niños.” A este respecto existe coincidencia con lo que Alen y Allegori señalan sobre la necesidad de conocer mejor a los alumnos, aunque en este caso esto también se asocia a la inseguridad y falta de tiempo de los maestros.¹³

En síntesis, los noveles participantes en el estudio enfrentan problemas que se encuentran agrupados en las categorías de agobio del traslado y sostenimiento, alzar el vuelo, la ruptura metodológica, la inseguridad, los mega grupos y la falta de comunicación con los padres. En particular, se hace énfasis en los tres últimos, referentes al contexto escolar y, de todos, se desprenden las necesidades formativas de estos maestros.

COMO CONCLUSIÓN: LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS NOVELES

Las necesidades formativas de los docentes noveles se delinean al concretar los problemas en el ejercicio de la docencia en relación con la práctica del aula y el contexto escolar. Así, del tema de la ruptura metodológica se desprende la necesidad de formación dirigida a la motivación de los niños por aprender, la planificación por proyectos y la correlación de contenidos; las estrategias de enseñanza y aprendizaje para temas específicos como la multiplicación, división y comprensión lectora así como el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo con los niños (ambientes de aprendizaje) y el uso de los medios de enseñanza.

De los temas concernientes al contexto escolar, emanan necesidades formativas que implican el trabajo docente en zonas marginadas, las formas de prevenir la violencia, el manejo de grupos numerosos, la intervención de los padres de familia y los mecanismos para promover el conocimiento de los niños y de su contexto.

Por otro lado, también se obtienen sugerencias para el diseño del acompañamiento. Primero, el acompañamiento in situ debe permitir que los noveles sean capaces de afrontar los desafíos de trabajar en zonas con vulnerabilidad académica, más aún cuando los noveles tienen doble plaza u otros trabajos, como se refleja en la categoría de agobio del traslado y sostenimiento. Esto es una realidad compartida

¹³ Alen y Allegori, *op.cit.*

por los maestros de los países latinoamericanos, como asegura Ávalos, al mencionar que los noveles no tienen menor carga docente e incluso muchos tienen una carga doble si deben trabajar en más de una escuela.¹⁴ Ello sugiere, por tanto, que el acompañamiento debe realizarse en el horario laboral del docente para evitar convertirse en una doble carga.

Segundo, desde la planificación del acompañamiento las expectativas, necesidades y problemas se traducen en planes y proyectos que orientan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, en concordancia con lo establecido por García-Cabrero, Loredó y Carranza, los programas de mejoramiento parten de la evaluación realizada durante el acompañamiento y además nutren la práctica docente.¹⁵ De esta manera se obtiene información útil sobre cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje para el desarrollo de nuevas formas de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.¹⁶ Sin embargo, dada la noción de alzar el vuelo, es imprescindible considerar el rol que el novel vislumbra en el acompañamiento, en esta cuestión de forma, podría, tal vez, recaer el éxito del proceso.

¹⁴ Ávalos, *op.cit.*

¹⁵ B. García-Cabrero, J. Loredó y G. Carranza, "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial, 2008. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

¹⁶ M.C. Solís, C. Núñez, I. Contreras, S. Rittershausen, C. Montecinos y H. Walker; H., "Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores", *Estudios Pedagógicos*, vol. 37, núm. 1, 2011. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100007&lng=es&nrm=iso

IV

Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad

CYOMARA INURRIGARRO GUILLÉN

MARICELA BALDERAS ARREDONDO

RAFAEL ALBERTO GONZÁLEZ PORRAS

INTRODUCCIÓN

La inclusión de los docentes noveles al ejercicio de la enseñanza ha sido estudiada en muchos países, tanto en América Latina como en Estados Unidos y Europa.¹ El tema resulta crucial al considerar que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”, es decir, no se puede pensar en un sistema fortalecido sin que lo esté la docencia.² Los modelos educativos más exitosos, como los de Finlandia, Japón y Singapur ponen especial atención en la calidad de los profesionistas de la educación, conscientes de su importancia para el desarrollo de la ciudadanía y el progreso de la nación.

Barber y Mourshed destacan el papel que el maestro desempeña como figura determinante en la educación en un país. También las recomendaciones de la OCDE a México se encaminan al docente y a

¹ C. Marcelo, *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991; H. Ye y J. Jewell, “Struggles and strategies in teaching: voices of five novice secondary teachers”, *Teacher Education Quarterly*, vol. 38, núm. 2, 2011, pp. 97-116; B. Ávalos, “La inserción profesional de los docentes”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 43-59. D. Vaillant, “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente”, *Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 27-41, I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*, Santillana, Chile, 2012.

² M. Barber y M. Mourshed, “Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos”, en Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe”, *Partnership for Educational Revitalization in America*, núm. 41, CINDE, Chile, 2008. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf

las escuelas de calidad, efectivas y eficientes.³ Entre las quince recomendaciones que hace la OCDE a México, la sexta alude a los docentes noveles indicando:

Crear periodos de inducción y prueba. Como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente y como existe una preocupación sobre la formación y la selección inicial docentes, es importante implementar un primer periodo formal de inducción, con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes), y un segundo periodo de prueba en el que se espera que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes.

De ello se desprende que la formación es un tema no acabado. La inserción laboral es un momento clave en la vida profesional del novel ya que la formación en los primeros años define mucho de su actuar posterior. En este proceso toma relevancia la reflexión sobre su propio desempeño y el acompañamiento que reciba, más aún cuando el maestro ejerce en contextos de marginalidad. El soporte brindado es importante porque ayuda al principiante a comprometerse y le permite adentrarse en un proceso de formación continua centrado en sus necesidades. De acuerdo a la UNESCO, “las nuevas estrategias han de ajustarse a sus necesidades; no es razonable pensar que la situación de marginalidad que padecen va a subsanarse simplemente porque aumenten las posibilidades de escolarización formal.”⁴

Por ello es necesaria la apuesta por un modelo de acompañamiento que atienda las necesidades, los problemas y las realidades de los profesores principiantes, como una alternativa efectiva para mejorar la docencia. Este capítulo tiene como propósito describir la situación que cinco noveles egresados de la Escuela Normal Miguel F. Martínez presentan en su cotidianidad. Se divide en varias secciones, en la primera se describe la Escuela Normal con el fin de contextualizar y se

³ OCDE, *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimientos de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México*. Resúmenes Ejecutivos. 2010, Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/46216786.pdf>

⁴ UNESCO, *Diez aspectos de la educación para todos, 1995-2010*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa>

precisan las características particulares de los docentes noveles en su etapa de estudiantes. La segunda sección se centra en las características de las escuelas en donde trabajan. Finalmente, se puntualizan los problemas que enfrentan, destacando los relativos a su desempeño, ya que la acción del profesor repercute de inmediato en su ámbito aprendiente de necesidad que es el aula.

EL CONTEXTO DE PROCEDENCIA: LA ESCUELA NORMAL Y LA ETAPA DE ESTUDIANTE

La Escuela Normal Miguel F. Martínez se localiza en la capital del estado de Nuevo León, es la más antigua de la entidad y una de las pioneras en la formación de maestros a nivel nacional. El 23 de noviembre de 1870 se sometió ante el Congreso del Estado la iniciativa para su creación, que fue aprobada el 25 de noviembre y publicada el 30 del mismo mes en el Periódico Oficial del Estado. Es una institución Centenaria y Benemérita. Desde 1943 recibe este nombre en honor a don Miguel Filomeno Martínez Pérez, uno de los precursores de la formación de docentes y de la educación básica. Fue el tercer director de esta institución, estableció las bases formales de la enseñanza normal y encauzó el rumbo de la misma.

En su misión se establece que la Escuela Normal Miguel F. Martínez es una comunidad de aprendizaje comprometida con la formación inicial de profesionales de la educación física, preescolar y primaria mediante la práctica docente innovadora, profesional y ética. De acuerdo a los datos estadísticos tomados del Plan Estatal de Fortalecimiento en la Educación Normal (PROFEN) 2011 y 2012, se ha obtenido el primero o segundo lugar en el estado y se ha ubicado en los diez primeros a nivel nacional⁵ en los últimos años en el Examen General de Conocimientos aplicado por CENEVAL a la licenciatura en Educación Primaria.

La Escuela es reconocida a nivel local, nacional e internacional por contar con un servicio social que refleja las condiciones reales de trabajo. De ahí la importancia de un proyecto de seguimiento de docentes noveles, que vincule la experiencia formativa con la etapa de incorporación al campo profesional.

⁵ Escuela Normal Miguel F. Martínez, *Programa de Fortalecimiento de la Educación Normal, PROFEN 2011 y 2012*, Monterrey, Nuevo León, México, 2011.

El proyecto estuvo centrado en cinco maestros egresados en julio de 2010, quienes accedieron voluntariamente a participar y cuya inserción laboral inició en el ciclo 2010-2011; de ellos, dos son hombres (Diego y Santiago) y tres son mujeres (Fernanda, Andrea y Guadalupe). No hubo una selección de los docentes ya que el punto de partida fue la elección de las escuelas donde trabajan los maestros recién egresados.

La revisión del trayecto académico de los docentes noveles, desde su ingreso a la educación normal hasta su inserción al campo laboral, indica que sus promedios como estudiantes de bachillerato y de la Escuela Normal fueron más altos que los resultados obtenidos en su examen de ingreso a la institución (IDCIEN) y que el puntaje obtenido en el Concurso Nacional para el otorgamiento de plazas docentes.

El promedio de sus calificaciones como grupo en bachillerato fue de 8.5, y el de carrera 8.45, lo cual los sitúa como alumnos de buen desempeño. Se observó un caso atípico con Guadalupe, cuyo promedio de 7.8 de bachillerato subió a 9.2 cuando egresó de la Escuela Normal. El rango más amplio de diferencia entre puntajes de los cinco noveles, se encontró en la evaluación EXANI, donde el valor más bajo fue de 45 y el más alto de 74.

Como estudiantes, Diego, Santiago y Andrea experimentaron algunas dificultades durante el servicio social y mostraron debilidades en sus competencias pues el español no es su primera lengua. Esto influyó en la inseguridad que mostraban en algunas actividades académicas como la comprensión lectora, la expresión oral y en el dominio de contenidos de enseñanza. Diego y Santiago son de origen indígena y a ellos correspondieron los puntajes más bajos. Sin formación inicial docente pero con el soporte de una carrera profesional, trabajaban como maestros de educación indígena; al acreditar el IDCIEN ingresaron al sistema de normales con el apoyo de una beca escolar, bajo la condición de continuar en educación indígena. Están acostumbrados a trabajar en sistema colegiado y a tener un seguimiento en su ejercicio. De ahí su disposición a trabajar colaborativamente y el fuerte arraigo con la comunidad en la cual laboran. Estas características han impulsado su crecimiento profesional y su desempeño en el aula.

Diego, Santiago y Guadalupe contaban con una licenciatura en Humanidades previa a la licenciatura en Educación Primaria. Fernanda

había realizado estudios previos en el idioma inglés. Guadalupe y Fernanda cursaban, al momento de la realización del proyecto, estudios de posgrado. Diego, Santiago y Guadalupe tenían experiencia previa en la docencia, sin embargo reconocían la necesidad de un apoyo para mejorar su desempeño en la escuela primaria.

Los docentes noveles decidieron participar voluntariamente en el proyecto; sólo en Andrea se observó que esta decisión nació de la solidaridad con sus compañeros, más que de su convicción personal y mantuvo una buena actitud aunque se evidenciaba una tendencia a justificar su proceder en el aula.

EL CONTEXTO ACTUAL: LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA

Los centros escolares participantes en el estudio son instituciones clasificadas con vulnerabilidad académica, focalizados a partir de los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) 2010. Un segundo criterio de elegibilidad fue el grado de marginalidad. A este respecto, existen trabajos que demuestran que la marginalidad y el bajo resultado académico se asocian fuertemente.⁶ Un tercer elemento considerado para la selección fue la existencia de maestros de la Escuela Normal Miguel F. Martínez que recién ingresaban al sistema.

En la descripción del contexto social se consideró el aspecto educativo, demográfico y económico de las comunidades donde están localizadas las escuelas participantes, así como el resultado de la observación realizada durante las visitas, la aplicación de encuestas y de entrevistas a los diferentes actores de la comunidad escolar: maestros, padres de familia, directores y alumnos.

La escuela primaria donde laboraban Fernanda, Guadalupe y Andrea, a la que llamaremos Escuela Primaria 1, está ubicada al sur de Monterrey. Es una zona urbana marginal de alta peligrosidad, considerada una de las colonias más conflictivas por el tráfico de drogas y el

⁶ J. Mijangos, "Grupos en desventaja: retos para la formación docente en México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 35, núm. 1-2, 2005, pp. 127-164; G. Valenti, *Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante*, 2009, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/2011/Estudio_FLACSO.pdf; L. Aguirre, "Calles y saberes en movimiento", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 1, 2010, pp. 87-103.

pandillerismo. Según la misma comunidad, esto se debe a la presencia del crimen organizado. Al ingresar a esta colonia es común observar pintas y grafiti.

El acceso a esta zona es particularmente difícil, en principio por la propia orografía, pues la colonia se encuentra ubicada en un cerro por lo que el terreno es irregular y escarpado. Además las calles son estrechas y hay vehículos estacionados en ambos lados de las aceras, bloqueando estratégicamente el paso. Así, aunque existen diversas entradas, sólo se puede pasar por una o dos.

De acuerdo al tipo de vivienda y servicios el nivel de marginación es alto. La mayoría de las casas habitación están en obra gris, no están enjarradas, ni pintadas y poseen acabados provisionales; muchas de las viviendas tienen techos de lámina. Es de destacar que sí cuentan con servicios públicos.

La Escuela Primaria 1 pertenece al sistema público, es de turno matutino y de organización completa. Está conformada de acuerdo a los datos del ciclo escolar 2010-2011 por 170 alumnos, 120 padres de familia, seis maestros y un director.

El edificio escolar está ubicado en un pozo, lo que ocasiona poca iluminación en los salones. Para entrar a las aulas es necesario pasar por diferentes rutas, como una especie de laberinto. Las aulas son austeras y sin equipamiento alguno. Cada piso se encuentra cerrado, cercado y delimitado por rejas; inclusive las mismas ventanas están protegidas. La escuela está circundada por una barda de concreto y malla muy deteriorada. En general los daños y el maltrato a las instalaciones son evidentes.

Se accede al centro educativo a través de una explanada que también conduce al Centro Comunitario (antes edificio escolar) y a una construcción parcialmente destruida que antes formaba parte de la institución y donde, además, sesionaban los líderes y fundadores de la comunidad. Ahora este edificio abandonado es una guarida de vándalos, según lo señaló el personal del plantel, llena de basura y escombro. El directivo en funciones realizó grandes esfuerzos por mejorar las condiciones, aunque falta mucho por hacer.

En esta institución, la rotación de los directores y maestros es frecuente. De hecho el directivo participante fue el tercero en ese ciclo escolar. Debido a ello, la secretaria y la intendente del plantel dirigen

muchas de las tareas de la escuela y se tomaron atribuciones basándose en su permanencia y arraigo en la institución. Por ejemplo, una de ellas entraba a las 9 de la mañana y otra permitía el acceso de un joven con discapacidad mental para que realizara el trabajo pesado de limpieza, todo bajo la observación pasiva del resto de los trabajadores. Al llegar el nuevo director, los docentes denunciaron estas irregularidades y se enfrentaron estos hechos con firmeza. Se realizó un cambio de rutinas con el personal y con la misma comunidad que ya estaba acostumbrada a estas irregularidades.

Los problemas sociales propios de la colonia, como el pandillerismo, la drogadicción, la pobreza extrema, la delincuencia, el hacinamiento y los problemas familiares, entre los que destacan la desintegración, la violencia y la disfunción familiar, son llevados a las aulas, generando indisciplina y bajo aprovechamiento académico de los estudiantes. Un docente novel nos relató la intimidación que ejercen algunos alumnos y padres de familia amenazando a los maestros. Esto refleja la difícil situación del aula y nos muestra el porqué de la movilidad de los docentes y de los mismos directivos.

La Escuela Primaria 1, es considerada una institución focalizada por la Secretaría de Educación del Estado por sus bajos resultados en la evaluación ENLACE de los últimos tres años (ver anexo 1). En el año 2010 ocupaba el lugar 469 de 471 planteles evaluados. Respecto al porcentaje de alumnos por nivel escolar y, considerando el promedio de los alumnos de tercero a sexto, se encontró que en Español el 48.1 por ciento se ubican en el nivel insuficiente y el 41.8 por ciento en el elemental y no había un solo estudiante en el nivel excelente en esta materia. Tampoco hubo niños en nivel bueno, en los grados de tercero, cuarto o quinto; sólo en sexto un 13.6 por ciento de los alumnos se clasifica con buen nivel, lo que representa aproximadamente el 10 por ciento de la población escolar evaluada.

En Matemáticas el 61.6 por ciento se ubicó en el nivel insuficiente y el 35.4 por ciento en nivel elemental. No se encontraron estudiantes en el nivel de excelente ni en el nivel bueno en cuarto, quinto y sexto. Únicamente en tercero el 12 por ciento de la población del grado alcanzó este nivel (ver anexo 1).

Diego trabaja en la Escuela Primaria 2 que se localiza al norponiente de Monterrey, en una zona urbana marginal, con problemas de

drogadicción, pandillerismo, desintegración familiar y vandalismo. Al igual que en el entorno de la número 1, es común observar pintas y grafiti en las paredes de las casas y negocios.

La colonia y la escuela se ubican en las faldas de un cerro. Esto ocasiona que para desplazarse en el edificio escolar se tengan que salvar desniveles; está totalmente cercada por una barda de concreto y reja. A diferencia de la Escuela Primaria 1, las instalaciones se mantienen en buen estado. Las aulas están equipadas con pizarrones inteligentes y aire acondicionado. La comunidad ha respetado el edificio escolar en los últimos tres años gracias a la gestión directiva. Testimonios fotográficos reflejan que, a pesar de la poca antigüedad del directivo en el centro, la mejoría en las condiciones y limpieza del plantel es notoria.

El nivel de marginación de la comunidad es alto, sin embargo por los apoyos de los líderes y dirigentes políticos fundadores de la misma, se ha logrado la entrega de materiales para la construcción y pintura de las viviendas, así como el subsidio de los servicios públicos. Esto contribuye a que cuenten con más recursos económicos para la subsistencia y el mantenimiento de sus casas.

A pesar de ello, los problemas sociales de la comunidad son los mismos que en otras zonas con este nivel de marginalidad: ausentismo escolar, drogadicción, pandillerismo, violencia, vandalismo y desintegración familiar. Una característica distintiva de la población es que con frecuencia, se observaron personas con malformaciones físicas, atribuidas por la dirección del plantel a la drogadicción y el alcoholismo.

El principal reto para los maestros, según el directivo, es la indisciplina causada porque los alumnos pertenecen a familias desintegradas. Se estima que el 70 por ciento de los niños no son atendidos directamente por sus padres y viven con familiares, casi siempre con los abuelos. Reportó además un alto índice de abandono escolar.

También algunas fuentes refirieron a los investigadores que había contacto de los grupos del crimen organizado con algunos miembros de la comunidad, y reclutaban alumnos citándose el caso reciente de un estudiante de la institución.

La Escuela Primaria 2 es estatal, del turno matutino y de organización completa. Los docentes tienen una antigüedad que oscila entre los diez y veinte años de servicio, según lo señaló la dirección y se han

arraigado a la misma por estar en su zona de confort. La población escolar estaba conformada por 148 alumnos, seis maestros, un profesor de inglés, un directivo, una secretaria y un intendente.

Esta escuela se considera una institución focalizada por la Secretaría de Educación del Estado, según los resultados de ENLACE 2010 y ocupa el lugar 460 de 471, de acuerdo al posicionamiento de las escuelas por municipio (Ver anexo 2).

Analizando los puntajes promedio del alumnado de tercero a sexto, se encontró que en Español el 47.6 por ciento se ubica en el nivel insuficiente y el 47.6 por ciento en el elemental. No hay alumnos en el nivel excelente, ni en el bueno en cuarto y quinto; sólo en tercero y sexto, lo que representa un 4.8 por ciento del total de la población evaluada.

En Matemáticas, el 52.5 por ciento se encontraba en el nivel insuficiente y el 41.2 por ciento en el elemental. No había estudiantes en el nivel de excelente ni en el bueno en los grados de cuarto, quinto y sexto; únicamente en tercero, el 22.7 por ciento de la población del grado alcanzó este nivel, equivalente al 5.6 por ciento de la totalidad de la población. (Ver anexo 2).

Santiago labora en la Escuela Primaria 3, situada también al norponiente de Monterrey, en una colonia vecina a la primaria 2 y considerada zona urbana marginal.

De acuerdo a las conversaciones con el director, muchos de los alumnos provienen de familias desintegradas y la mayoría son hijos de madres solteras. Mencionó también la existencia de problemas de alcoholismo, económicos y de desempleo. Una gran parte de la población está formada por migrantes provenientes de San Luis, Guanajuato y Veracruz, principalmente. No obstante estas condiciones y de ser una de las zonas más peligrosas de la ciudad, señaló también que es una comunidad donde se cultivan valores y se respetan y aceptan las indicaciones del maestro.

La Escuela Primaria 3 se construyó en las faldas de un cerro; es un terreno irregular, con desniveles entre los espacios. Es un centro escolar grande, conformado por tres edificios en buenas condiciones, un poco maltratados pero no deteriorados. Es una primaria estatal, del turno matutino y de organización completa. Está integrada por 492 alumnos, 375 padres de familia, en su mayoría jóvenes y diecinueve maestros; quince de planta, tres de educación física y

uno de inglés. De los profesores frente a grupo, trece son docentes noveles cuya antigüedad oscila entre los dos y los cinco años. Sólo Santiago era recién egresado. Los titulares son ocho de base y siete de contrato.

Esta escuela también se clasifica como focalizada; sin embargo es la de menor rezago académico de las tres instituciones participantes. De acuerdo a los datos de ENLACE 2010 (ver anexo 3), ocupaba el lugar 413 de las 471 escuelas del municipio. Tomando como base los promedios de tercero a sexto, en Español 32% del alumnado se ubicó en el nivel insuficiente y 60 por ciento en el elemental; nadie en nivel excelente en tercero, cuarto y quinto y sólo un 7.4 por ciento en sexto.

En Matemáticas el 30 por ciento obtuvo el nivel insuficiente, 57.6 por ciento el nivel elemental; 10 por ciento nivel bueno y sólo el 3.6 por ciento nivel excelente.

Comparando las comunidades y sus contextos destacan coincidencias importantes, al igual que en los resultados de evaluación donde y, al menos, el 90 por ciento de la población de estos centros escolares se posicionaba en los niveles elemental e insuficiente.

Las escuelas 2 y 3 pertenecen al área norponiente de Monterrey, y la escuela 1 al sur. Sin embargo, las tres están en zonas urbanas marginales, consideradas de alta peligrosidad y que enfrentan drogadicción, pandillerismo y la presencia del crimen organizado. Es lo que se denomina una zona brava. En dos ocasiones en que los investigadores se dirigían a la Escuela Primaria 1 no pudieron llegar debido a balaceras en la zona.

Las colonias y, por consiguiente las escuelas, se asientan en formaciones montañosas y son de difícil acceso. La distribución de las construcciones en la 1 y en la 3 es irregular, escarpada y compleja, con muchos desniveles. Los espacios de recreo son reducidos, separados unos de otros, no existen superficies planas amplias y sí muchos escalones entre las diferentes áreas. El plantel 2 no es tan grande como los otros y está mejor distribuido aunque no cuenta con el espacio suficiente.

Las tres instituciones son de organización completa, de turnos matutinos y estatales. Enfrentan mucha rotación de directores y maestros. Como ya se mencionó en uno de los casos, hubo tres directivos durante el año escolar. En las otras dos tenían dos años de antigüedad y una de ellas se retiró al iniciar el siguiente ciclo.

Los directivos señalaban que los motivos de los maestros para permanecer en la escuela eran dos: vivir cerca o porque entraban en una zona de confort, mostraban cierta indiferencia a la situación y no exigían mucho ni a sí mismos ni a sus alumnos.

Se encontró que con personalidades, perfiles y estilos de liderazgo distintos, los directivos coincidían en determinación, nivel de compromiso con la comunidad escolar y entusiasmo por transformar los planteles y mejorar el nivel de los docentes y el aprovechamiento de los alumnos, aunque en algunos casos enfrentaban la resistencia al cambio y a la ruptura de paradigmas.

LOS PROBLEMAS DOCENTES EN EL AULA

Existe una amplia variedad de factores que influye en la práctica educativa: entorno social y cultural, política, reformas educativas, situaciones personales, demandas sociales, el flujo vertiginoso y basto de información y la penetración de la tecnología como consecuencia de la globalización. Por ello es imperativo fortalecer la figura del profesor en general y del docente novel en particular, pues el dominio de las competencias necesarias sorteará los retos y las demandas del contexto en que se encuentra inmerso. Eso no significa que no sea necesario atender los diversos ámbitos señalados como áreas de conflicto para el ejercicio de la docencia, sino que de acuerdo a los objetivos de esta investigación, se desea fortalecer las competencias del novel para que su tarea sea satisfactoria, exitosa y menos desgastante.

Nos hemos centrado en una visión de los retos de los profesores principiantes desde una visión micro social; no desde una perspectiva macro política y de contexto social.⁷ Por ello se consideraron como criterios de categorización de los problemas del docente novel, las propuestas centradas en la descomposición de la práctica educativa.⁸ En este caso en particular se retomó el modelo de los núcleos temáticos bajo los cuales se observan las variables del trabajo docente durante el servicio social de los Planes y Programas de Estudios para la licenciatura en Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública.⁹

⁷ Ávalos, *op.cit.*

⁸ A. Zabala, *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Grao, México, 2006.

⁹ Secretaría de Educación Pública, *Programas de Estudio para la Licenciatura en Educación Primaria*, México, 2009.

Dichos núcleos presentan la práctica como resultante de la interacción e influencia de tres actores: el maestro y sus circunstancias, que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, las características de los niños y su relación con la práctica, así como la escuela y su influencia en el trabajo del profesor.¹⁰ Cada uno de estos núcleos está formado por una serie de categorías.

De tal forma, el relativo al maestro considera: dominio y manejo de los contenidos, capacidad para comunicar y para establecer relaciones con los alumnos así como con otros actores de la escuela, planificación y evaluación y uso de estrategias de enseñanza. El referente a los niños contempla el desarrollo afectivo y de relaciones y las condiciones sociales del contexto del que provienen, así como su influencia en su desenvolvimiento en la escuela. Lo concerniente a la escuela se relaciona con el funcionamiento de la institución, el ejercicio de la función directiva y de la docente y otros conflictos.

La información fue recopilada mediante entrevistas con los docentes noveles y con los directores de los centros y a través de la observación de la práctica. Después se analizaba basándose en los elementos y categorías anteriores, lo que permitió articular los problemas que enfrentan estos maestros.

ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS DEL DOCENTE NOVEL ASOCIADOS CON LOS NIÑOS

La práctica docente es por naturaleza intensa; se involucran relaciones sociales, pedagógicas, tareas académicas y administrativas. Todas ejercen presión sobre el maestro, pero la mayor es la ejercida por el contexto, expresada en el aula a través de las conductas de los niños.

Considerando que los maestros principiantes viven su inserción profesional en zonas de marginalidad, los problemas que enfrentan con los niños en el aula están ligados a los problemas sociales de su ambiente. Ello ejemplifica la aseveración realizada por Ávalos sobre que “no es exactamente lo mismo ser profesor novel en un sistema educacional que en otro, o en un tipo de cultura escolar que en otro”.¹¹

¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Seminario de Análisis para Trabajo Docente para el 7º y 8º semestres*, México, 2003.

¹¹ Ávalos, *op.cit.*

El principal conflicto señalado es la indisciplina de los alumnos que son caracterizados en palabras de los docentes noveles por su rebeldía y desobediencia. Dos de los directivos nos dicen que les “faltan valores”. Los problemas de conducta prevalecen en el aula enmarcando las relaciones entre los distintos actores y sus actitudes. Así se aprecia en el comentario de Guadalupe “la violencia que hay entre ellos es lo que no he podido controlar hasta el momento. Se siguen peleando, se siguen peleando”. Otro problema, asociado a la marginalidad, es el ausentismo. En estas escuelas se reportó un alto índice de inasistencia.

Los niños reflejan en su desenvolvimiento conductas asociadas a situaciones emocionales causadas por problemas familiares como la desintegración y la violencia familiares, el alcoholismo y la drogadicción. Así vemos que practican juegos violentos en los tiempos libres o en el descanso, hay pintas en las paredes, ejercen *bullying* entre ellos y realizan comentarios que aluden a la violencia. Al respecto Andrea mencionó:

Me influye mucho que las actividades que voy a hacer dependen de Steven. Porque Steven a veces llega muy tranquilo y puedo trabajar, pero a veces llega listo para pelear o agarrarse a golpes con un niño. Si es así no puedo hacer lo que yo pensaba, los tengo que dejar trabajando solos y estar atenta a lo que Steven va a hacer. Ha habido momentos, en clase, que está en el piso, agarrando al otro del cuello y yo me tengo que meter y separarlos físicamente.

La falta de presencia y de apoyo de los padres de familia o tutores de los estudiantes es otro factor adverso. A veces no se presentan a saber de los niños porque la mayoría trabaja. Como externó el directivo de la Escuela Primaria 1 “la prioridad de los padres es tener para comer, la educación de sus hijos pasa a último término”. Otro motivo es que tienen pocas expectativas sobre ellos. Cuando se da la ocasión de que los padres asistan con el maestro están a la defensiva, atribuyendo al docente la culpa de lo sucedido porque “el profesor tiene algo en contra de mi niño”.

Con relación al rendimiento académico, los noveles enfrentan el bajo aprovechamiento escolar, el rezago académico, la reprobación y el abandono atribuidos a las circunstancias sociales antes descritas. Ilustrativo es el comentario de Diego, quien indicó que “muchos se inscribieron y ya no regresaron. Uno se cambió de la escuela, venía de Veracruz, creo, estuvo unas dos semanas y después lo cambiaron.”

ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS DEL DOCENTE NOVEL ASOCIADOS AL MAESTRO

El análisis de la percepción de los docentes noveles sobre sus necesidades y lo expresado por los directores y los observadores externos fue una tarea reveladora, pues permitió a los investigadores observar la personalidad y requerimientos de los participantes.

Cuando se cuestionaba directamente a los principiantes sobre sus problemas se limitaban a citar una o dos áreas de oportunidad, relativas a estrategias de enseñanza en general. Sin embargo, al avanzar en las entrevistas o en las conversaciones posteriores iban señalando más necesidades y se percibían vacilaciones, dudas e imprecisiones sobre algunos otros elementos. Mostraron siempre una excelente actitud, disposición y apertura para recibir apoyo por parte de externos, como el caso de los investigadores y los asesores técnico-pedagógicos, o bien de la misma escuela, del directivo o de los compañeros. La única excepción fue Andrea quien mostraba una actitud defensiva, a veces agresiva y tendía a justificar su falta de preparación.

Los directivos hicieron precisiones sobre las áreas de oportunidad de los docentes noveles pero también resaltaban las cualidades positivas de éstos; por ejemplo destacando el nivel de compromiso, de responsabilidad y dedicación para el trabajo en grupo. Comentaron que en general los noveles tienen disposición para realizar las tareas de la escuela y atender a lo que se les solicita. Destacó Diego, quien trabaja en proyectos de apoyo a la comunidad escolar por decisión propia y está implementando estrategias para atender el problema de *bullying*, además de participar en el mantenimiento del edificio escolar.

La percepción de los observadores externos estuvo en la línea de lo expresado por los directores y los docentes noveles, y verificada por los datos recogidos de la observación y el registro de las visitas al aula.

En resumen, los principales problemas detectados en los maestros principiantes durante este ejercicio fueron la falta de dominio y manejo de los contenidos de enseñanza, la cual impacta en las demás áreas de desempeño. Es llamativo que los docentes noveles no lo identificaban como un problema, aunque sí lo hacían directivos y observadores, lo que es atribuible a la mayor experiencia que éstos poseen en el área educativa. El directivo de la Escuela Primaria 1 mencionó con respecto a una maestra: “su actitud fue llamar la atención a los niños gritán-

doles. Ella cubre así la falta de preparación y dominio del tema. Tuve que intervenir pues la situación era muy difícil, fue frustrante ver lo que estaba pasando y tuve que dar la clase para aterrizar el propósito.”

La falta de dominio se apreciaba en varias actitudes del maestro: en la inseguridad al momento de guiar al alumno hacia el aprendizaje esperado, en la falta de estrategias para presentar el contenido, en las dificultades para relacionar temáticas y al evadir las preguntas de los niños.

En el área de la comunicación y el establecimiento de relaciones con los sujetos involucrados en la tarea educativa, se pudo identificar que la principal preocupación externada por los noveles era su inseguridad al relacionarse con alumnos y padres de familia ante la presión social ejercida por el contexto violento y conflictivo. Se produjeron conductas agresivas y en ocasiones, hasta existieron amenazas que intimidaban al maestro cuando intentaba detener conductas inapropiadas. Por tanto, requieren encontrar mecanismos de comunicación efectivos para promover la colaboración de los padres de familia en lo académico y lo conductual.

Un reto más para los maestros es lo concerniente a la planeación y la evaluación de la enseñanza, aunque ellos no lo ven como un problema. Sin embargo, sí fue señalado por directivos y observadores externos. Se encontró que, en su mayoría, no contaban con la planeación formal; sí se cumplía con ésta o con alguna variante simplificada de la misma pero entendida más como un requisito administrativo y no se llevaba a la práctica con efectividad, ni tal cual se diseñaba. Como consecuencia, se hacían otras cosas en el aula, es decir, se improvisaba. Por ejemplo el directivo de la Escuela Primaria 3 señaló “lo que pasa es que él hace planeación, pero también es importante la operatividad.” En los mismos términos se expresó el responsable de la Escuela Primaria 1 al comentar “solicité la planeación y no contaba con ella. Le comenté que no debería improvisar, que era indispensable tener la planeación.” Esta carencia explica que en la práctica se observaran falta de consistencia y de alineación entre los propósitos, las actividades y la evaluación. En su mayoría los docentes noveles no utilizaban material didáctico, era insuficiente, o a veces, no adecuado para el propósito que se perseguía.

En cuanto a la evaluación de los alumnos se observó una tendencia a hacerlo en forma cuantitativa, con escasa evidencia de los pro-

ductos realizados por el niño o poca sistematización. Se expresaron también algunas dificultades para la planeación e interpretación de la evaluación diagnóstica.

Esta situación fue significativa para los investigadores, ya que al momento de la entrevista con los docentes noveles, resaltaron la importancia y el valor de la planeación, de la evaluación y del uso de materiales. Sin embargo en la realidad no se llevaba a efecto como es debido. Había contradicción entre el saber y el hacer. Un ejemplo de ello es el comentario de Andrea “es que está en una libreta mía, no la ve el director, es una libreta equis, donde anoto. No es un formato como el que llevamos en la Normal. Es la clase, el material, es lo que se está haciendo.”

Los docentes noveles marcaron como necesidad prioritaria contar con estrategias para diversas asignaturas y para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y con rezago académico. Así lo expresó Andrea “me falta encontrar las estrategias que los ayude en sus necesidades.” En la implementación de las estrategias se rescataron necesidades interesantes de los maestros principiantes. Por ejemplo, se evidenció que las actividades utilizadas no les permitían aterrizar el aprendizaje esperado: empezaban bien, centrados en la materia y de pronto cambiaban el rumbo o el foco, limitándose a una parte del tema o desviándose a temas colaterales. Ilustrativo de esto es el comentario del directivo de la Escuela Primaria 3 que dijo “empieza con la motivación, la organización del grupo, el tema y resulta que sale otra cosa.”

En otras ocasiones las estrategias fueron adecuadas, pero no se corroboraba que fuesen entendidas por los alumnos y se pasaba rápidamente por la actividad sin verificar si había sido comprendida. Empleaban pocos o nulos ejercicios para comprobar y afirmar el logro de los aprendizajes esperados, lo cual es clave para la afirmación y reafirmación del conocimiento.

Los docentes noveles reconocieron que la falta de creatividad para la resolución de situaciones imprevistas en el aula, conductuales o académicas, es un obstáculo para ellos. Esto se apreciaba en la dificultad para aprovechar los intereses de los alumnos y vincular temas e implementar actividades para resolver dudas. Las estrategias puestas en práctica no lograban captar la atención de los niños, se distraían y se prolongaba el tiempo de enseñanza. Esto se puede atribuir también

a la falta de preparación y dominio del tema, que deriva en la pérdida de control grupal. Por ejemplo el directivo de la Escuela Primaria 1 nos dijo con respecto a una maestra:

Requiere apoyo pues no tiene paciencia con los niños, les grita mucho y yo ya le pedí que no lo hiciera. Se ve siempre desesperada, y no se cuida de los padres de familia. Tuve que hablar con ella y le comenté que el gritar no es una forma de trabajar.

En síntesis, los aspectos problemáticos encontrados relativos al núcleo del maestro coinciden con las investigaciones realizadas por Marcelo y por Benedito, Imbernón y Félez respecto a los inconvenientes del profesorado novel al aplicar la metodología de enseñanza: dificultad de los principiantes para organizar algunas de las actividades de clase, necesidad de ser creativos al enseñar, falta de conocimiento de la materia y sobre en qué profundizar.¹²

Es importante señalar que si bien existe coincidencia en la categoría de abstracción (por ejemplo el novel enfrenta problemas de control de grupo) el significado dado es diferente en cada contexto, pues la falta de control grupal de un docente novel de España no está generada por el temor a las amenazas que expresa un niño mexicano de un barrio de bajo nivel socioeconómico en donde prevalece la delincuencia.

ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS DEL DOCENTE NOVEL ASOCIADOS A LA ESCUELA

El eje central de esta categoría gira en torno al directivo y su impacto en el docente novel y en el centro escolar. En situaciones sociales y educativas como las que se presentan en este texto hay una cuestión determinante que incide en el logro educativo: el alto porcentaje de rotación de maestros y directivos que no permite el establecimiento de una continuidad en la dirección de la escuela ni en el diseño de un plan escolar académico permanente.

La figura del director fue tomando un papel cada vez más destacado en el estudio, coincidente con lo que nos expresa esta cita de un documento del Ministerio de Educación de El Salvador:

¹² Marcelo, *op.cit.* V. Benedito, F. Imbernón y B. Félez, "Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona" en *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 5, núm. 2, 2001, pp. 1-24.

El papel de la dirección es sumamente importante para lograr que la gestión del centro educativo sea efectiva; es decir, para que la generación y la administración adecuada de recursos humanos y económicos, tiempo, ambiente e infraestructura logre el resultado esperado, que los estudiantes aprendan más y que ese aprendizaje les sirva para la vida.¹³

En los casos analizados los directivos tenían dos años en los planteles y han demostrado lo que una buena dirección puede lograr. A pesar de esto, una se retiró del centro, lo mismo que las tres docentes noveles de la Escuela Primaria 1, quienes tras un año se trasladaron a escuelas similares pero percibidas como menos peligrosas. La directora de la Escuela Primaria 1 permaneció en el plantel a donde llegaron tres noveles más, dos de los cuales aceptaron participar en el proyecto.

Los principiantes señalaron la falta de tiempo para la enseñanza, debido a las muchas actividades extracurriculares encomendadas y que recortan el tiempo para dedicar a la carga académica. Además debemos considerar una realidad de los maestros principiantes que no se puede desconocer: están saturados de actividades laborales y académicas que les dejan poco tiempo para la planeación adecuada de sus clases. Todos tenían al menos dos responsabilidades, llámese estudio y trabajo o dos trabajos y, en algunos casos, dos trabajos y estudio. A eso hay que añadir la familia, la capacitación obligatoria de la Secretaría de Educación y los cursos fuera de clase para atender la carrera magisterial. Es difícil disponer de tiempo fuera del horario escolar para realizar con calma, conciencia y tranquilidad el diseño y la reflexión adecuada de la tarea escolar.

Según Burke, la iniciación a la enseñanza es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.¹⁴ Esto no es ajeno a los maestros con mayor antigüedad

¹³ Ministerio de Educación del Gobierno del Salvador, *Dirección Escolar efectiva, Documento 4*, El Salvador, 2008. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/direccion_escolar_efectiva_elsalvador.pdf

¹⁴ Burke, citado por C. Marcelo, "Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente", *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, núm. 6, 1988, pp. 61-80. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95641>

pero recuérdese que los noveles inician con una carga agobiante, en un marco de inexperiencia y en un contexto marginal.

CONCLUSIONES

Como ya se mencionó, este estudio se centra en el profesor principiante, inmerso en entornos marginales, en instituciones con rezago académico y los objetivos son fortalecer sus competencias asociadas a la enseñanza, disminuir el estrés generado por el “choque con la realidad” y fortalecer la identidad profesional para permanecer en estos contextos. No es de ninguna manera un trabajo exhaustivo ni busca encontrar todos los elementos sociales, políticos, económicos y culturales. Sin embargo, el estudio identifica problemas relativos al maestro, a los niños y a la situación escolar que corroboran lo apremiante de un acompañamiento a los docentes noveles por expertos en el tema educativo. Éstos ayudan con su experiencia y conocimiento a superar las necesidades que enfrentan durante el proceso de enseñanza y, además, facilitan que el principiante conforme su experiencia con ejemplos positivos y enriquecedores.

Un acompañamiento de esta naturaleza hace más sencilla y efectiva la inserción laboral, además de que inicia la definición de un trayecto de formación continua centrada en el docente con base en sus necesidades. Se trata de evitar o, al menos disminuir el riesgo de que en su adaptación al medio sea absorbido por éste y las prácticas tradicionales de enseñanza.

Los docentes noveles enfrentan un contexto social de desintegración familiar, violencia, pandillerismo, drogadicción, falta de recursos y de apoyo del medio y, además, tienen la presión de elevar los resultados académicos de los grupos. Promover el aprendizaje en condiciones adversas desencadena que el profesor principiante busque la oportunidad de dejar este contexto. Éste fue el caso de tres de cinco docentes que participaron en el proyecto quienes abandonaron las escuelas al final del curso.

Los docentes noveles, al igual que los titulares, se saturan de actividades laborales y académicas que dejan poco tiempo para la planeación adecuada; por lo cual se deben generar alternativas que les orienten con la administración y organización del tiempo, así como fomentar el trabajo colaborativo con otros profesores.

Aunque los maestros principiantes poseen concepciones acertadas y han estudiado sobre planeación, evaluación y otros procesos educativos, sus representaciones sociales se ven influenciadas por el modelo que vivieron como estudiantes y que ven en las escuelas primarias. Durante las conversaciones con los noveles, señalan la libertad que brinda la titularidad en contraste con la presión de su formación inicial, lo que les hace sentir que se desempeñan mejor. No obstante abandonan ciertas prácticas que realizaban por obligación de la Escuela Normal como el registro, el uso de materiales, la planeación y la evaluación sistemática y formal.

El nivel de compromiso, involucramiento y conciencia social es determinante para la reflexión de la práctica. Ésta debe ser una característica del docente novel y elemento clave para la transformación educativa, que permitirá definir su trayecto de formación continua atendiendo a las áreas de oportunidad detectadas en su desempeño profesional. Si a esto se suma el fortalecimiento del dominio de contenidos y de las competencias didácticas resultantes de un acompañamiento en los primeros años, se reforzará el tránsito de la formación inicial a la formación continua de los profesores principiantes y los contextos de marginalidad contarán con mejores docentes.

ANEXO I

Resultados de ENLACE Escuela Pública Número 1

RESULTADOS ESPAÑOL

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL		
		Escuela	Municipio	Estado	Escuela	Municipio	Estado
3°	2008	46.70%	15.50%	18.00%	50.00%	51.80%	52.50%
3°	2009	26.90%	8.90%	10.50%	30.80%	29.90%	31.80%
3°	2010	69.60%	37.90%	42.10%	30.40%	44.00%	43.20%
4°	2008	38.10%	20.00%	21.70%	52.40%	50.70%	51.20%
4°	2009	57.10%	12.60%	13.70%	39.30%	45.90%	47.00%
4°	2010	65.40%	22.60%	26.70%	34.60%	56.20%	56.30%
5°	2008	80.60%	35.20%	36.40%	12.90%	48.20%	48.40%
5°	2009	26.90%	11.00%	11.90%	57.70%	48.30%	49.60%
5°	2010	47.80%	15.80%	18.80%	52.20%	58.10%	60.10%
6°	2008	63.60%	17.90%	20.40%	36.40%	55.00%	55.10%
6°	2009	14.80%	13.40%	14.30%	77.80%	56.80%	58.70%
6°	2010	18.20%	7.70%	8.90%	68.20%	50.30%	54.20%

RESULTADOS MATEMÁTICAS

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL		
		Escuela	Municipio	Estado	Escuela	Municipio	Estado
3°	2008	66.70%	17.20%	19.50%	26.70%	45.80%	45.90%
3°	2009	42.90%	14.20%	15.70%	53.60%	42.70%	44.40%
3°	2010	64.00%	19.90%	23.20%	24.00%	43.40%	43.90%
4°	2008	38.10%	15.30%	17.40%	52.40%	60.40%	60.80%
4°	2009	57.10%	17.10%	18.50%	42.90%	49.30%	9.80%
4°	2010	81.50%	18.90%	23.00%	18.50%	59.20%	58.90%
5°	2008	48.40%	14.80%	16.30%	48.40%	59.80%	60.50%
5°	2009	26.90%	10.50%	12.10%	69.20%	56.90%	57.50%
5°	2010	73.90%	17.40%	21.20%	26.10%	58.90%	59.30%
6°	2008	68.20%	16.00%	18.60%	31.80%	59.10%	58.80%
6°	2009	51.90%	11.90%	13.10%	40.70%	50.50%	51.30%
6°	2010	27.30%	9.40%	11.10%	72.70%	60.60%	62.10%

Escuela	BUENO		Escuela	EXCELENTE	
	Municipio	Estado		Municipio	Estado
3.30%	30.60%	28.00%	0.00%	2.00%	1.60%
42.30%	53.80%	51.20%	0.00%	7.50%	6.60%
0.00%	16.90%	13.80%	0.00%	1.20%	0.90%
9.50%	26.20%	24.60%	0.00%	3.10%	2.60%
3.60%	36.90%	35.30%	0.00%	4.60%	4.00%
0.00%	20.40%	16.50%	0.00%	0.70%	0.50%
6.50%	16.20%	14.80%	0.00%	0.40%	0.40%
15.40%	36.00%	34.70%	0.00%	4.70%	3.90%
0.00%	24.60%	20.00%	0.00%	1.60%	1.00%
0.00%	25.40%	23.10%	0.00%	1.60%	1.40%
7.40%	23.50%	21.80%	0.00%	6.30%	5.30%
13.60%	36.80%	32.80%	0.00%	5.30%	4.00%

Escuela	BUENO		Escuela	EXCELENTE	
	Municipio	Estado		Municipio	Estado
6.70%	32.50%	30.60%	0.00%	4.40%	4.00%
3.60%	34.60%	32.00%	0.00%	8.60%	7.90%
12.00%	27.70%	25.30%	0.00%	9.10%	7.60%
9.50%	22.80%	20.60%	0.00%	1.50%	1.20%
0.00%	28.90%	27.30%	0.00%	4.70%	4.30%
0.00%	20.40%	16.90%	0.00%	1.50%	1.20%
3.20%	23.30%	21.40%	0.00%	2.10%	1.90%
3.80%	28.50%	26.90%	0.00%	4.10%	3.50%
0.00%	21.40%	18.10%	0.00%	2.30%	1.50%
0.00%	20.50%	18.90%	0.00%	4.40%	3.70%
7.40%	28.30%	27.30%	0.00%	9.30%	8.30%
0.00%	25.30%	22.90%	0.00%	4.80%	3.90%

ANEXO 2

Resultados de ENLACE Escuela Pública Número 2

RESULTADOS ESPAÑOL

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL		
		Escuela	Municipio	Estado	Escuela	Municipio	Estado
3°	2008	56.30%	15.50%	18.00%	40.60%	51.80%	52.50%
3°	2009	31.60%	8.90%	10.50%	68.40%	29.90%	31.80%
3°	2010	40.90%	37.90%	42.10%	45.50%	44.00%	43.20%
4°	2008	8.70%	20.00%	21.70%	30.40%	50.70%	51.20%
4°	2009	28.60%	12.60%	13.70%	60.70%	45.90%	47.00%
4°	2010	77.80%	22.60%	26.70%	22.20%	56.20%	56.30%
5°	2008	76.90%	35.20%	36.40%	23.10%	48.20%	48.40%
5°	2009	57.10%	11.00%	11.90%	42.90%	48.30%	49.60%
5°	2010	38.50%	15.80%	18.80%	61.50%	58.10%	60.10%
6°	2008	53.60%	17.90%	20.40%	39.30%	55.00%	55.10%
6°	2009	8.30%	13.40%	14.30%	91.70%	56.80%	58.70%
6°	2010	33.30%	7.70%	8.90%	61.10%	50.30%	54.20%

RESULTADOS MATEMÁTICAS

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL		
		Escuela	Municipio	Estado	Escuela	Municipio	Estado
3°	2008	40.60%	17.20%	19.50%	46.90%	45.80%	45.90%
3°	2009	57.10%	14.20%	15.70%	33.30%	42.70%	44.40%
3°	2010	45.50%	19.90%	23.20%	31.80%	43.40%	43.90%
4°	2008	8.70%	15.30%	17.40%	78.30%	60.40%	60.80%
4°	2009	35.70%	17.10%	18.50%	46.40%	49.30%	49.80%
4°	2010	55.60%	18.90%	23.00%	44.40%	59.20%	58.90%
5°	2008	34.60%	14.80%	16.30%	65.40%	59.80%	60.50%
5°	2009	61.90%	10.50%	12.10%	38.10%	56.90%	57.50%
5°	2010	50.00%	17.40%	21.20%	50.00%	58.90%	59.30%
6°	2008	53.60%	16.00%	18.60%	46.40%	59.10%	58.80%
6°	2009	20.80%	11.90%	13.10%	70.80%	50.50%	51.30%
6°	2010	61.10%	9.40%	11.10%	38.90%	60.60%	62.10%

	BUENO			EXCELENTE		
	Escuela	Municipio	Estado	Escuela	Municipio	Estado
	3.10%	30.60%	28.00%	0.00%	2.00%	1.60%
	0.00%	53.80%	51.20%	0.00%	7.50%	6.60%
	13.60%	16.90%	13.80%	0.00%	1.20%	0.90%
	60.90%	26.20%	24.60%	0.00%	3.10%	2.60%
	10.70%	36.90%	35.30%	0.00%	4.60%	4.00%
	0.00%	20.40%	16.50%	0.00%	0.70%	0.50%
	0.00%	16.20%	14.80%	0.00%	0.40%	0.40%
	0.00%	36.00%	34.70%	0.00%	4.70%	3.90%
	0.00%	24.60%	20.00%	0.00%	1.60%	1.00%
	7.10%	25.40%	23.10%	0.00%	1.60%	1.40%
	0.00%	23.50%	21.80%	0.00%	6.30%	5.30%
	5.60%	36.80%	32.80%	0.00%	5.30%	4.00%

	BUENO			EXCELENTE		
	Escuela	Municipio	Estado	Escuela	Municipio	Estado
	12.50%	32.50%	30.60%	0.00%	4.40%	4.00%
	9.50%	34.60%	32.00%	0.00%	8.60%	7.90%
	22.70%	27.70%	25.30%	0.00%	9.10%	7.60%
	13.00%	22.80%	20.60%	0.00%	1.50%	1.20%
	17.90%	28.90%	27.30%	0.00%	4.70%	4.30%
	0.00%	20.40%	16.90%	0.00%	1.50%	1.20%
	0.00%	23.30%	21.40%	0.00%	2.10%	1.90%
	0.00%	28.50%	26.90%	0.00%	4.10%	3.50%
	0.00%	21.40%	18.10%	0.00%	2.30%	1.50%
	0.00%	20.50%	18.90%	0.00%	4.40%	3.70%
	8.30%	28.30%	27.30%	0.00%	9.30%	8.30%
	0.00%	25.30%	22.90%	0.00%	4.80%	3.90%

ANEXO 3

Resultados de ENLACE Escuela Pública Número 3

RESULTADOS ESPAÑOL

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2011	12.00%	10.30%	11.80%	44.60%	37.20%	38.40%
	2010	15.80%	7.90%	11.60%	48.70%	36.50%	41.60%
	2009	4.50%	9.20%	13.00%	58.00%	36.80%	40.40%
4°	2011	23.60%	13.60%	16.30%	36.10%	37.40%	40.80%
	2010	10.40%	16.20%	19.20%	61.00%	41.90%	44.70%
	2009	18.10%	14.00%	16.90%	58.30%	47.60%	50.90%
5°	2011	22.70%	11.20%	12.60%	65.30%	54.40%	56.20%
	2010	24.20%	12.90%	16.10%	59.70%	52.30%	53.20%
	2009	29.30%	12.10%	15.50%	65.30%	51.80%	53.60%
6°	2011	3.20%	10.70%	11.70%	22.60%	43.20%	44.50%
	2010	10.80%	9.30%	9.70%	75.40%	47.00%	48.10%
	2009	34.80%	15.10%	16.50%	50.00%	51.60%	53.20%

RESULTADOS MATEMÁTICAS

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2011	20.20%	13.60%	16.40%	24.50%	38.50%	40.30%
	2010	35.40%	12.20%	17.50%	41.80%	35.50%	39.90%
	2009	11.40%	9.90%	13.60%	53.40%	40.00%	45.30%
4°	2011	25.40%	12.40%	16.60%	42.30%	43.80%	46.80%
	2010	23.40%	14.60%	20.00%	57.10%	46.20%	48.60%
	2009	20.30%	14.40%	19.60%	56.80%	47.20%	50.80%
5°	2011	14.70%	10.30%	12.40%	70.70%	50.80%	52.40%
	2010	18.60%	13.10%	19.80%	69.50%	46.40%	48.10%
	2009	30.70%	14.30%	19.30%	52.00%	46.80%	50.10%
6°	2011	4.80%	10.90%	12.60%	59.70%	53.50%	54.20%
	2010	15.50%	8.60%	10.10%	76.10%	55.00%	58.20%
	2009	24.60%	13.10%	15.50%	66.20%	55.60%	58.20%

BUENO			EXCELENTE		
Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
37.00%	37.00%	36.00%	6.50%	15.50%	13.80%
28.90%	41.80%	36.70%	6.60%	13.80%	10.10%
35.20%	44.10%	39.70%	2.30%	10.00%	6.80%
36.10%	35.90%	32.20%	4.20%	13.20%	10.70%
26.00%	32.00%	28.70%	2.60%	9.90%	7.40%
19.40%	31.50%	27.50%	4.20%	7.00%	4.70%
12.00%	30.90%	28.40%	0.00%	3.50%	2.80%
14.50%	31.00%	27.30%	1.60%	3.90%	3.40%
5.30%	32.10%	27.70%	0.00%	4.00%	3.20%
64.50%	37.60%	36.60%	9.70%	8.50%	7.20%
13.80%	39.50%	38.80%	0.00%	4.30%	3.40%
15.20%	29.90%	27.50%	0.00%	3.40%	2.90%

BUENO			EXCELENTE		
Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
38.30%	30.30%	28.40%	17.00%	17.70%	14.80%
17.70%	35.40%	31.50%	5.10%	17.00%	11.20%
26.10%	36.70%	32.00%	9.10%	13.40%	9.10%
29.60%	31.00%	26.80%	2.80%	12.70%	9.80%
15.60%	29.40%	24.40%	3.90%	9.80%	7.00%
20.30%	31.50%	25.20%	2.70%	7.00%	4.30%
13.30%	28.70%	26.20%	1.30%	10.20%	9.00%
10.20%	31.60%	25.40%	1.70%	8.80%	6.70%
14.70%	32.40%	25.90%	2.70%	6.60%	4.70%
30.60%	26.20%	24.90%	4.80%	9.40%	8.30%
8.50%	29.70%	26.30%	0.00%	6.70%	5.40%
7.70%	25.00%	21.40%	1.50%	6.30%	4.80%

V
Representaciones de los docentes noveles de
educación primaria sobre los problemas
en su desempeño profesional

SANJUANITA GUERRERO NEAVES

MARIO COLLAZO GARZA

VIOLETA VILLASANA ZAPATA

ANGÉLICA ANAÍS ÁVALOS VILLARREAL

KARINA GUADALUPE CÁRDENAS RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa referida a los docentes noveles ha recibido abundante atención en Estados Unidos y Europa desde los años setenta, como lo expresa Cornejo Abarca, quien se apoya en las revisiones que realizaron Calderhead, Casanova y Berliner. No ocurre lo mismo en los países de Latinoamérica donde el interés en el tema es incipiente e incluso indirecto.¹

Jiménez Narváez y Angulo Delgado emplean diferentes términos “para referirse a aquellos profesores o profesoras recién titulados de un programa de formación inicial y que se incorporan o insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa.” Los denominan como profesor novato, debutante, novel o principiante.²

Alliaud, Imbernón y Marcelo definen como docentes noveles o principiantes a quienes se insertan laboralmente en una institución educativa para iniciar su carrera profesional, del primero hasta el ter-

¹ J. Cornejo Abarca, J. “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, 1999, pp. 51-100, D. Calderhead, “La Investigación educativa en Europa en los últimos diez años”, *Revista de Educación*, España, 1997 y U. Casanova y D.C. Berliner, “La Investigación educativa en EEUU en el último cuarto de siglo”, *Revista de Educación*, España, 1997.

² M. Jiménez Narváez y F. Angulo Delgado, “Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 20, núm. 5, 2008, pp. 2 y 3.

cer año de trabajo e incluso hasta los cinco años de ejercicio ya sea como primera o segunda profesión.³

Las cuatro etapas de la conformación del docente según Britzman son: a) antes de la formación académica, b) durante los estudios formativos iniciales, c) vida en las escuelas como estudiante de docencia y d) en los primeros años de ejercicio.⁴ Como los noveles se ubican en la cuarta etapa, no puede suponerse que se incorporen a su carrera profesional del todo desprotegidos. Así como no podemos dar por hecho su total apertura al aprendizaje en los primeros años de su ejercicio profesional.

La primera etapa remite al reconocimiento de la importancia de la biografía o trayectoria escolar previa de los docentes. Arnaud considera la biografía escolar como el conjunto de las experiencias formativas anteriores que influyen en el pensamiento sobre la enseñanza, imagen e identidad como docentes.⁵ De tal manera que cuando los aspirantes se incorporan a una escuela de formación inicial docente ingresan con ideas y creencias muy firmes sobre qué es enseñar y aprender.⁶

Alliaud retoma a Lortie cuando reconoce que en esta socialización se adquieren los rasgos más tradicionales de las ideas sobre la docencia y por ello será escasa la influencia de la formación profesional.⁷ Por consiguiente para Alliaud de acuerdo con Berger y Luckmann la formación docente inicial, al igual que la formación continua, se deben considerar como una re-socialización que permita reinterpretar

³ A. Alliaud, "La experiencia escolar de docentes "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 3, 2004. F. Imbernón, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado* (8ª ed.), Grao, Barcelona, 2008; C. Marcelo García, "Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente "Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, núm. 6, 1988, pp. 61-80 y C. Marcelo García, *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid, 1991; M.M. Lavalletto y N.V. Vallejos, "Experiencia de formación docente en el ámbito universitario. Interrogantes y reflexiones sobre lo desconocido". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires, febrero de 2010. Recuperado de http://www.cedoc.inf.d.edu.ar/noveles/principiantes/5/EXP_5_LAVALLETTO_Experiencia_de_formacion_docente.pdf

⁴ D. P. Britzman, *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, State University of New York Press, Albany, NY, 2003.

⁵ R. Arnaud, *La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa*, en A. Pérez, J. Barquín y J. F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, Akal, Madrid, 1999, pp. 599-635.

⁶ Marcelo García, *Aprender a enseñar... op.cit.*

⁷ Ver A. Alliaud, *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*, Documento de trabajo Núm. 22, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2007.

en forma radical el significado de los hechos de la biografía pasada, para resignificar las experiencias como alumnos desde las características del presente, ya como futuros docentes o docentes en ejercicio.⁸ Si se conceptualiza solamente como socialización la formación inicial y la continua, incluidos los primeros años de docencia, se establecerá meramente una prolongación con el pasado de la biografía escolar.⁹

Marcelo concluye que hay suficientes investigaciones en el ámbito internacional sobre los problemas que enfrentan los docentes noveles en su incorporación a la docencia, lo que ha permitido elaborar concentrados de estos problemas.¹⁰ Uno de los trabajos más utilizados es el de Veenman, quien integró en 24 categorías los problemas que se hallaron en diversas investigaciones.¹¹

Marcelo y Alen y Allegroni concuerdan con Veenman en los hallazgos sobre los principales problemas relacionados con: metodología, disciplina, dominio de contenidos, atención individualizada a los alumnos, relaciones con los padres, motivación de los alumnos, relaciones con colegas, falta de tiempo para enseñar lo requerido, planeación didáctica, material didáctico, elevado número de alumnos por clase, falta de información sobre la escuela y los alumnos, infraestructura y dotación de material, y escasez de tiempo libre.¹²

Vaillant precisa que en ocasiones los docentes noveles pueden estar manifestando los mismos problemas que enfrentan los de mayor experiencia, pero los viven con mayor incertidumbre y estrés al contar con menos referentes y mecanismos para atenderlos y resolverlos. De ahí que Johnston y Ryan destacan...“como característico de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes”.¹³

⁸ A. Alliaud, “El maestro que aprende”, *Ensayos y Experiencias*, vol. 4, núm. 23, 1998, pp. 2-17. P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires, 1983.

⁹ Alliaud, “El maestro que aprende”, *op.cit.*

¹⁰ Marcelo García, *Aprender a enseñar... op.cit.* L. Peralta Valdés, *Diagnóstico de la inserción profesional de profesores noveles en escuelas municipalizadas*, Estudio exploratorio en la V región, comuna de Valparaíso, 2009. Recuperado de <http://www.docentesnoveles.cl/files/diagnostico.pdf>

¹¹ S. Veenman, “Perceived problems of beginning teachers”, *Review of Educational Research*, vol. 54, núm. 2, 1984, pp. 143-178.

¹² Marcelo García, “Profesores principiantes y programas de inducción... *op.cit.* y B. Alen y A. Allegroni, *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2009.

¹³ D. Vaillant, “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente

El propósito de este trabajo fue conocer las representaciones sobre los problemas en el desempeño profesional que manifiestan cinco docentes noveles egresados de la Escuela Normal Pablo Livas, que laboran en su primer año de ejercicio profesional en dos escuelas de educación primaria con un bajo desempeño académico.

DESCRIPCIÓN DE LA ESCUELA NORMAL

La Escuela Normal Pablo Livas es una institución de educación superior formadora de docentes, que se ubica en el municipio de Sabinas Hidalgo, en el norte de Nuevo León y ofrece las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar.

Esta escuela se fundó en el año 1948 e inicialmente ofreció la carrera de profesor de Instrucción Primaria a una población de treinta docentes empíricos con estudios de educación secundaria. Desde su fundación han egresado sesenta generaciones que constituyen un total de 3,737 docentes.

A los egresados de las primeras generaciones se les proporcionaba plaza en escuelas del área rural del norte del estado y de las pequeñas comunidades de Sabinas Hidalgo. Posteriormente se los enviaba al área rural del sur de Nuevo León e incluso a otros estados del país. Esta situación los orillaba a una constante movilidad para lograr aproximarse a su lugar de origen.

Todavía es una particularidad de los egresados de esta escuela normal dicha búsqueda, ya que no se los ubica cerca de su lugar de procedencia. Una razón es la inclusión de siete municipios de la región noroeste a la zona III, denominada zona de vida cara, lo que implica una diferencia sustancial de sobresueldo. Estos municipios son: Anáhuac, Lampazos, Vallecillo, Parás, Sabinas Hidalgo, Villaldama y Bustamante. A las escuelas de educación básica de estos municipios acceden los docentes que reciben alguna prerrogativa sindical.

Los egresados de la Escuela Normal Pablo Livas se incorporan inicialmente en Cerralvo, General Zuazua, Ciénega de Flores, Salinas Victoria, Marín, Melchor Ocampo, General Escobedo, Apodaca, García, El Carmen, Hidalgo, San Nicolás de los Garza, Monterrey y en menor pro-

te", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 27-41. Johnston y Ryan, citados en Marcelo, *Aprender a enseñar:... op.cit.*, p. 10.

porción, en Juárez, Doctor Arroyo y Zaragoza. La mayor cantidad de egresados en los años 2010 y 2011 se ubicó en General Zuazua, Ciénega de Flores, Salinas Victoria, General Escobedo, García y El Carmen.

Los municipios que han mostrado un mayor crecimiento poblacional en los últimos cinco años son General Zuazua y Ciénega de Flores, lo que ha ocasionado la creación de escuelas de educación básica y con ello una mayor demanda de docentes. Dicha circunstancia ha permitido que muchos de los recién egresados sean asignados en estos municipios y que incluso se les proporcione una segunda plaza de contrato, aun cuando tengan pocos años de antigüedad.

MÉTODO. POBLACIÓN PARTICIPANTE

La información parte del análisis del primer año de trabajo de cinco docentes noveles que laboran en escuelas de educación primaria catalogadas como focalizadas por los bajos resultados en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

De estos docentes, tres imparten clase en una escuela y dos en otra, ambas de la misma zona escolar; tres trabajan con el tercer grado y dos con el primero. Ninguno cuenta con otra plaza o contrato. Son originarios de Sabinas Hidalgo tres de ellos, uno es de Anáhuac y otro de Ciénega de Flores. Tres obtuvieron un promedio de egreso de ocho puntos y dos de siete.

En el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes para el Concurso Nacional de Otorgamiento de Plazas Docentes, cuatro docentes obtuvieron puntajes en el rango de 500 puntos y uno requirió nivelación. Éste último obtuvo calificación de egreso de siete de promedio y, al igual que otros tres, no cuenta con otros estudios. Tres reprobaron una materia en la escuela normal, uno cursó otra licenciatura a la par de su carrera de educación y otro está cursando actualmente una maestría.

Uno de los participantes tiene padres docentes y cuentan con nivel de postgrado. Los padres de otro cuentan con negocio propio y nivel de licenciatura. Los padres de los restantes laboran como obreros, empleados o amas de casa y su nivel educativo es de primaria o secundaria.

Cuatro noveles expresan que eligieron la carrera por sugerencias familiares y uno, por iniciativa propia, aunque para dos de ellos fue su segunda opción, ya que querían estudiar en la universidad.

Entre los motivos para continuar en la profesión, tres mencionan la vocación y dos la remuneración y los cinco expresan que se sienten medianamente satisfechos en su empleo.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Para la obtención de la información sobre los problemas de los docentes se aplicaron entrevistas semiestructuradas y un cuestionario, además se desarrollaron cuatro grupos de discusión.

Las entrevistas semiestructuradas fueron diseñadas y aplicadas por estudiantes de un grupo de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Monterrey (UDEM) y su maestra proporcionó las transcripciones al equipo investigador.

El cuestionario consiste en una adecuación de un instrumento para el estudio de egresados de las escuelas normales en la entidad.¹⁴ Se utilizó solamente la información de las preguntas referidas a las características demográficas y socioeconómicas, trayectoria académica, elección de institución y carrera, calidad de la formación inicial y desempeño profesional y ubicación laboral (Ver Tabla 1).

TABLA 1. Apartados utilizados del cuestionario de egresados

Variables	Indicadores	Número Ítem
Características demográficas y socioeconómicas	Fecha de nacimiento	3
	Género	4
	Ocupación de padre	12
	Ocupación de madre	13
	Nivel educativo del padre	14
	Nivel educativo de la madre	15
Trayectoria académica	Promedio egreso escuela normal	20
	Materias reprobadas	21
	Examen de ingreso al sistema	23
Elección de institución y carrera	Cantidad y razones de elección	29-32
	Estudio de otra carrera	33-34
Continuación en la formación	Otros estudios	35-39
Calidad de la formación inicial y desempeño	Dificultades en el desempeño	42-46
	Deficiencias en la formación	47-51
Ubicación laboral	Continuación en la profesión	65
	Satisfacción laboral	67-74

¹⁴ S. Guerrero Neaves, *Cuestionario de egresados de las escuelas normales de Nuevo León*. Documento no publicado, Monterrey, Nuevo León, 2006.

Los grupos de discusión se desarrollaron en el contexto de talleres de análisis de la práctica pedagógica con base en tres guiones. En el primer taller se solicitó el registro por escrito de los problemas que cada quien enfrentaba en su desempeño docente, tanto en la escuela como en su grupo y se pidió su jerarquización. En un segundo momento se solicitó que compartieran en equipo los problemas anotados y seleccionaran los más importantes para cada uno y para el grupo, con las posibles causas y propuestas para tratar de resolverlos. Posteriormente se solicitó la transcripción del ejercicio en una hoja de rotafolio para exponerlo y comentarlo en la plenaria con el grupo.

En un siguiente taller se entregó el concentrado de problemas organizados en niveles y categorías con sus frecuencias, se pidió que los analizaran e hicieran agregados de problemas que no se hubieran considerado anteriormente. El desarrollo de los grupos de discusión se videograbó, se realizó la transcripción y se organizó la información textual en tablas, preservando la identificación del participante con un número, para apoyar posteriormente el análisis y la triangulación.

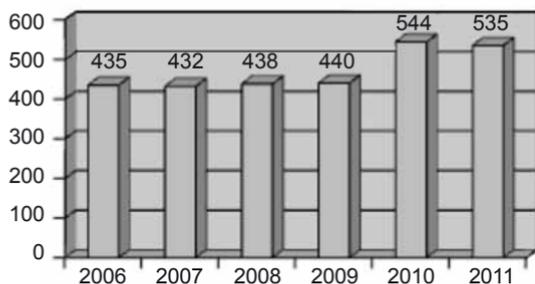
Para la obtención de los datos sobre el contexto escolar se retomó la información que se genera en las escuelas de educación básica con la administración de cuestionarios para padres de familia, docentes y alumnos del Modelo de Gestión de la Secretaría de Educación para la realización del proyecto escolar.¹⁵ En el caso de la escuela B se apoyó con la administración de los cuestionarios y la captura de los datos, mientras que en la escuela A sólo se apoyó con la captura de la información.

CONTEXTOS ESCOLARES

La escuela A se inauguró en 2003, es de sostenimiento federal y trabaja en turno vespertino compartiendo el edificio con otra escuela del turno matutino. Laboran quince personas: una directora, doce maestros frente a grupo, nueve de reciente ingreso y tres por contrato, un intendente y una secretaria. Cuenta con doce grupos, dos para cada grado, atiende a 321 alumnos y la relación de alumnos por docente es de 27 alumnos.

¹⁵ Gobierno del Estado de Nuevo León, Secretaría de Educación. *Autoevaluación del Modelo de Gestión Escolar Educación Básica-Nivel de Primaria, Ciclo Escolar 2010-2011*, Monterrey, Nuevo León, 2011.

Se reporta un abandono total de 7.1 por ciento, y una reprobación de 0.9 por ciento. El puntaje que ha obtenido la escuela en la prueba ENLACE en los años 2006, 2007, 2008 y 2009 no sobrepasó los 500 puntos, hasta el año 2010 que se incrementó a 544.3 y el 2011 que fue de 535.25. El promedio global en los seis años fue de 471.08 puntos.



Gráfica 1. Resultados de ENLACE. Escuela A.

La localidad donde se ubica la escuela se considera como urbana, ya que se sitúa a tres kilómetros de la plaza principal de la cabecera. Su grado de marginación es bajo, así como el de las localidades que la rodean.

Los padres opinan que las principales preocupaciones de la comunidad son contaminación del agua, dificultades en la recolección de basura, problemas de tráfico vehicular y seguridad peatonal, inseguridad y drogadicción. El total de los profesores expresan que hay problemas de reforestación, higiene, reciclaje y recolección de basura, violencia familiar, pandillerismo, drogadicción y analfabetismo.

Los dos edificios de la institución ocupan el terreno de una manzana y está rodeado en su totalidad por una malla ciclónica. Todos los salones disponen de aire acondicionado, aunque no hay jardines, biblioteca, ni sala de computación.

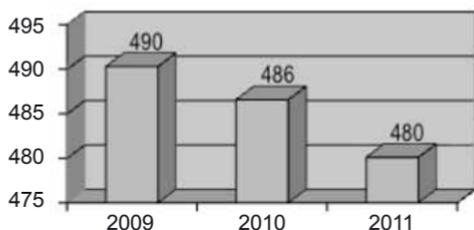
Para la mejora de las condiciones del servicio escolar, los padres sugieren que haya más juegos infantiles, se cuiden y mejoren las instalaciones, haya agua de garrafón y los niños reciban más apoyo.

Los profesores indican que se debe mejorar la infraestructura y propiciar un ambiente favorable, para que la escuela responda a las

necesidades educativas de los alumnos, padres de familia y maestros. También expresan que para desarrollar su trabajo en forma óptima, necesitan recibir capacitación en el programa de Enciclomedia, estrategias didácticas, uso de material de apoyo y planeación didáctica.

La escuela B se inauguró en el año 2008, es de sostenimiento transferido y trabaja en el turno vespertino, compartiendo el edificio con otra escuela en el matutino. En la institución laboran nueve personas: una directora, siete profesores frente a grupo, dos de reciente ingreso, cinco contratados y un intendente.

Cuenta con siete grupos, uno para cada grado de primero, segundo, cuarto, quinto y sexto y dos para el tercer grado. Se atiende a 219 alumnos y la relación de alumnos por docente es de 31 alumnos. La tasa de abandono escolar es del 4.5 por ciento, 2.7 por ciento de mujeres y 6.4 por ciento de hombres y la de reprobación es del 3.7 por ciento. El puntaje global que ha obtenido la institución en la prueba de ENLACE en los años 2009, 2010 y 2011 no ha sobrepasado los 500 puntos).



Gráfica 2. Resultados de ENLACE. Escuela B.

El edificio escolar está construido con material plástico, lo que provoca mucho calor en los salones. Además está cerca de corrales de animales, situación que propicia la proliferación de moscas. No cuenta con áreas techadas, jardines ni biblioteca. Dos de los salones tienen aparatos de aire acondicionado que gotean constantemente, por ello el profesor coloca cubetas para recoger el agua y se esparce el mal olor en las aulas. En los demás salones hay ventiladores de techo, aunque no todos funcionan.

La localidad donde se ubica la escuela se considera urbana, con un grado de marginación bajo, así como el de las localidades que la rodean. El total de los profesores y los padres encuestados coinciden

al expresar que en la comunidad los problemas son: contaminación de agua, inseguridad en los domicilios y falta de semáforos. Los padres agregan la recolección de basura, el consumo excesivo de energía eléctrica, falta de pavimento de la calle y de seguridad para los peatones. Los profesores añaden que faltan bibliotecas.

Para la mejora de las condiciones escolares los padres sugieren que haya techos, limpieza, árboles y juegos, climas, profesores de apoyo, psicólogo y trabajo en equipo.

Las principales necesidades que enumeran los profesores de esta escuela para optimizar su trabajo en el centro educativo son: gises, clima, biblioteca y mejores instalaciones, capacitación en conocimientos pedagógicos y estrategias didácticas, así como en los planes de estudio y el Programa de Carrera Magisterial.

Los padres de familia declaran que la forma de enseñar del maestro de su hijo favorece poco su aprendizaje, se requiere que el personal de la escuela sea más amable y le proporcionen buen trato a padres y alumnos. Asimismo expresan como necesidad, que los maestros estén más capacitados y que no lleguen tarde.

PROBLEMAS DE LOS DOCENTES NOVELES

El proceso de identificación y clasificación de datos se inició con la codificación de la información generada en los grupos de discusión. Se seleccionaron los segmentos del texto relacionados con el tema de los problemas en el desempeño y se organizaron según su unidad de significado en una matriz de las categorías que fueron surgiendo.

El proceso de categorización fue inductivo, ya que no se tenía establecido previamente algún sistema de categorías.¹⁶ A continuación se retomó la codificación abierta con los datos que aparecieron como comunes y se agruparon en categorías centrales. Se continuó con la codificación axial al relacionar las categorías con sus subcategorías. Seguidamente se integraron las categorías en cuatro niveles de análisis, conforme al modelo de Creemers: alumno, aula, escuela y contexto.¹⁷

¹⁶ A. Strauss, A. y J. Corbin, *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Universidad de Antioquia, Medellín, 2002.

¹⁷ M. Muñoz-Repiso, F. J. Murillo, R. Barrio, M.J. Brioso, M.L. Hernández, M.J. y Pérez-Albo, *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*, Ministerio de Educa-

Una vez organizada la información en la matriz se contaron las frecuencias de los segmentos en cada categoría. Se respetaron todas las que fueron surgiendo, aunque no incluyeran muchas frecuencias. Esta matriz con sus categorías y niveles se utilizó como referencia para incorporar los datos de las otras fuentes, entrevistas y cuestionario. Dicha organización se utilizó para la comparación de los resultados con la estrategia de triangulación metodológica (intramétodo), con el fin de establecer si se lograban obtener los mismos resultados desde diversas perspectivas.¹⁸

TABLA 2. Problemas de noveles. Grupos de discusión

Niveles	Categorías	Subcategorías	Docentes				
			AN	AR	AP	BC	BJ
Aula	Recursos y material didáctico	Falta de material y equipo para la docencia	•	•	•	•	
	Disciplina	Falta de disciplina		•	•		
	Estrategias didácticas	Problemas de aprendizaje				•	
		Apoyo alumnos con necesidades educativas especiales	•				
	Contenidos	Falta dominio de temáticas	•				
		Falta dominio contenidos	•				
	Reforma	Planeación	•				
Alumno	Participación	Incumplimiento de tareas					•
		Apatía o falta de interés			•	•	
		Motivación de los alumnos				•	
	Ausentismo	Ausentismo		•	•		•
Rezago	Aprendizajes básicos	•	•	•			
	Rezago				•		
Contexto	Padres de familia	Desinterés o apatía	•	•		•	•
		Falta de valores		•			
		Desintegración familiar	•				
	Comunidad	Problemas familiares			•		
		Nivel socioeconómico		•			•
		Contexto de violencia			•		
Escuela	Gestión	Organización	•				
		Papelería dirección	•				
		Apoyo de directivos				•	

ción, Cultura y Deporte, Madrid, 2000.

¹⁸ E. Bericat, *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*, Ariel, Barcelona, 1998; M. Martínez Miguélez, "Criterios para la superación del debate metodológico cuantitativo/cualitativo", *Revista interamericana de psicología*, vol. 33, núm. 1, 1999, pp. 79-107.

GRUPOS DE DISCUSIÓN

La información generada en los grupos de discusión se organizó en 22 subcategorías y 11 categorías distribuidas en los cuatro niveles mencionados (Ver Tabla 2). En la categoría padres de familia, coincidieron los cinco docentes. En rezago, recursos y material didáctico, coincidieron cuatro; en participación del alumno, ausentismo y comunidad lo hicieron tres; en estrategias didácticas y gestión coincidieron dos y sólo uno mencionó contenidos y reforma.

ENTREVISTAS

La información que se obtuvo en las entrevistas se sistematizó en 23 subcategorías y doce categorías que se integraron en los cuatro niveles (Ver Tabla 3). Con relación a las categorías anteriores halladas en los grupos de discusión, en la información de esta fuente surgieron las

TABLA 3. Problemas de noveles. Entrevistas

Niveles	Categorías	Subcategorías	Docentes				
			AN	AR	AP	BC	BJ
Aula	Recursos y material didáctico	Falta de material y equipo para la docencia	•	•			
		Disciplina			•		
	Estrategias didácticas	Inquietos					•
		Rebeldes	•				
		Problemas de aprendizaje	•				
	Contenidos	Apoyo alumnos con necesidades educativas especiales	•		•		
		Falta dominio de contenidos		•			
	Reforma	Planeación					•
		Reforma					•
	Tiempo	Ocupan tiempo los alumnos			•		
Evaluación	Desconocimiento					•	
Alumno	Rezago	Lectura y escritura	•	•	•		•
		Rezago		•			
	Matemáticas				•		
Contexto	Padres de familia	Muchos alumnos	•				
		Despreocupados	•				
Falta de atención		•					
Falta de recursos		•					
Falta de apoyo		•					
Intimidación					•		
Escuela	Gestión Infraestructura	Maestros de apoyo	•				
		Falta espacio	•				
		Falta techado	•				

categorías tiempo, evaluación, cantidad e infraestructura, no así las de comunidad, participación y ausentismo. Solamente en la categoría reza- go coincidieron los cinco docentes. En disciplina y estrategias tres y en recursos y material didáctico y padres de familia coincidieron dos.

CUESTIONARIO DE EGRESADOS

Para este análisis se utilizaron las respuestas a las preguntas abiertas sobre las dificultades en el desempeño profesional (42 a 46). La información se organizó en 16 subcategorías y ocho categorías en los cuatro niveles (Ver Tabla 4). Con relación a los resultados de los grupos de discusión y de las entrevistas, en esta fuente no se presentaron problemas en el nivel escuela. En cuanto al aula, no se recibió información de los grupos de discusión para las categorías contenido y reforma ni de las entrevistas para las de contenido, reforma, tiempo y evaluación. En el nivel alumno no se presentó la categoría cantidad y en cambio se obtuvo información para integrar las de participación y ausentismo.

Los cinco docentes concordaron en la categoría padres de familia, cuatro de ellos en rezago y tres en la de comunidad.

TABLA 4. Problemas de noveles. Cuestionario de egresados

Niveles	Categorías	Subcategorías	Docentes				
			AN	AR	AP	BC	BJ
Aula	Recursos y material didáctico	Falta de material y equipo para la docencia				•	
	Disciplina	Mala conducta			•		
	Estrategias didácticas	Apoyo alumnos con necesidades educativas especiales					•
Alumno	Rezago	Falta de conocimientos básicos		•			
		Rezago			•		
		Lento aprendizaje	•		•		
	Participación	Apatía o falta de interés				•	
Ausentismo	Ausentismo			•			
Contexto	Padres de familia	Conflictivos					•
		Ignorantes				•	
		Falta de apoyo y cooperación	•	•			
		Falta de interés					•
		Problemas familiares			•		
		Violencia familiar					•
		Comunidad	Medio socioeconómico bajo				•
		Pandillerismo			•		

TRIANGULACIÓN

Para realizar la triangulación se revisó la información obtenida en los grupos de discusión, el cuestionario de egresados y las entrevistas. Se organizaron las categorías según la cantidad de fuentes donde se presentaron y por la suma de menciones recibidas en las tres fuentes. Se integró la información en una sola tabla (Tabla 5) para observar las categorías que permanecieron constantes en las elecciones de los problemas de las quince que recibieron como mínimo una mención en alguna de las tres fuentes.

TABLA 5. Triangulación de problemas por categorías

Orden	Número Fuentes	Categoría	f Total	Fuentes		
				GD	Entr	Cuest
1	3	Padres de familia	19	7	5	7
2	3	Rezago	14	4	6	4
3	3	Recursos y material didáctico	7	4	2	1
4	3	Disciplina	6	2	3	1
4	3	Estrategias didácticas	6	2	3	1
5	2	Comunidad	6	3	0	3
6	2	Participación	5	4	0	1
7	2	Ausentismo	4	3	0	1
7	2	Gestión	4	3	1	0
8	2	Contenidos	3	2	1	0
8	2	Reforma	3	1	2	0
9	1	Cantidad	2	0	2	0
10	1	Infraestructura	1	0	1	0
10	1	Evaluación	1	0	1	0
10	1	Tiempo	1	0	1	0

f Total = Frecuencia total GD = Grupos de discusión Entr = Entrevistas Cuest = Cuestionarios

Se halló coincidencia en las tres fuentes, en cinco categorías ordenadas según la cantidad de frecuencias de las menciones: padres de familia, rezago, recursos y material didáctico, disciplina, estrategias didácticas. En seis categorías coincidieron dos fuentes: comunidad, participación, ausentismo, gestión, contenidos y reforma. Las siguientes cuatro categorías sólo se presentaron en la entrevista: cantidad, infraestructura, evaluación y tiempo.

Como el criterio para el número de orden que se asignó fueron la cantidad de categorías y el total de menciones, en los casos donde estos fueron semejantes, se anotó el mismo número de orden de importancia.

A continuación se integraron las categorías en sus niveles para observar la tendencia de los problemas en éstos y su peso según las frecuencias de mención. En el nivel aula se ubicaron siete categorías, en tres hubo coincidencia en tres fuentes, en dos se halló coincidencia en dos fuentes y dos categorías se mencionaron en una fuente. En total este nivel obtuvo 27 frecuencias de menciones.

En el nivel alumno se ubicaron cuatro categorías, en la de rezago se coincidió en tres fuentes, en participación y ausentismo en dos y se obtuvieron 25 frecuencias de menciones en total. En el de contexto se ubicaron dos categorías, en la de padres de familia hubo coincidencia en las tres fuentes y se observaron 25 frecuencias en total, igual que el nivel de alumno. En el nivel de escuela se incluyeron dos categorías, cada una de ellas coincidió en dos fuentes y se recibieron cinco frecuencias de menciones (Ver Tabla 6).

Posteriormente se buscó establecer una correspondencia de estos resultados con las categorías que halló Veenman para precisar con cuales de éstas se observaba consistencia.¹⁹ Se buscó esta relación ya que las categorías de Veenman son referencia constante en los estudios sobre el tema y continúan teniendo vigencia, según lo señalan Ganser, Jiménez Narváez, Angulo Delgado y Soto Lombana, así como Veenman, De Laat y Staring.²⁰

González i Soler aclara que las diferencias entre los problemas halladas en los diferentes estudios sobre los docentes noveles se distinguen por el grado de importancia más que por los contenidos.²¹ Para la comparación con las categorías de Veenman se utilizaron además las subcategorías del proyecto, ya que este autor muestra una mayor especificidad en la categorización (Ver Tabla 7).

¹⁹ Veenman, *op.cit*

²⁰ T. Ganser, *Reconsidering the relevance of Veenman's (1984) meta-analysis of the perceived problems of beginning teachers*. Documento presentado en la reunión anual de American Educational Research Association, Montreal, Quebec, abril de 1999. M. Jiménez Narváez, F. Angulo Delgado y C. Soto Lombana, *La transición de ser estudiante a ser profesor (a) de Ciencias Naturales*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología, junio de 2010, Colombia. Recuperado de <http://www.educyt.org>; así como S. Veenman, H. De Laat y C. Staring, "Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers", *Journal of In-Service Education*, 24(3), 1998, pp. 411-431. doi:10.1080/13674589800200061

²¹ R. González i Soler, *La iniciación en la escuela del maestro novel*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 1986. Recuperado de <http://tesisred.net/handle/10803/2353>

TABLA 6. Triangulación de problemas por niveles

Niveles Total	Categorías	f Total	GD	Entr	Cuest	Núm. fuentes	Orden
Aula 27	Recursos y material didáctico	7	4	2	1	3	3
	Disciplina	6	2	3	1	3	4
	Estrategias didácticas	6	2	3	1	3	4
	Contenidos	3	2	1	0	2	8
	Reforma	3	1	2	0	2	8
	Tiempo	1	0	1	0	1	10
	Evaluación	1	0	1	0	1	10
	Alumno 25	Rezago	14	4	6	4	3
Participación		5	4	0	1	2	6
Ausentismo		4	3	0	1	2	7
Cantidad		2	0	2	0	1	9
Contexto 25	Padres de familia	19	7	5	7	3	1
	Comunidad	6	3	0	3	2	5
Escuela 5	Gestión	4	3	1	0	2	7
	Infraestructura	1	0	1	0	1	10

f Total = Frecuencia total GD = Grupos de discusión Entr = Entrevistas Cuest = Cuestionarios

Se halló coincidencia con 18 de las 24 categorías de Veenman, en dos se repitieron las categorías del proyecto por la especificidad mencionada y en una la comparación fue con una subcategoría. No se halló coincidencia con el orden de las categorías.

Las categorías que no se relacionaron con las de Veenman fueron comunidad, ausentismo e infraestructura. Una posible explicación es la ubicación de la población de docentes en escuelas de bajo desempeño y ubicadas en zonas marginadas.

Las seis categorías de Veenman que no se mencionaron como problemas por los docentes noveles del proyecto, son:

- 9. Sobrecarga de trabajo
- 10. Relaciones con los otros profesores
- 13. Vigilancia de las normas de la escuela
- 17. Relaciones con los directivos
- 14. Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos
- 23. Atención y apoyo inadecuados

TABLA 7. Comparación con el inventario de problemas de Veenman²²

Categorías de Veenman	Categorías	Subcategorías
1. Disciplina en el aula	4. Disciplina	Conducta de alumnos
2. Motivación de los alumnos	6. Participación	Motivación de los alumnos
3. Tratar con las diferencias individuales	4. Estrategia didácticas	Apoyo alumnos con necesidades educativas especiales
4. Evaluación del aprendizaje	10. Evaluación	Desconocimiento de evaluación
5. Relaciones con los padres	1. Padres de familia	
6. Organización del trabajo de clase	4. Estrategia didácticas	
7. Insuficiencia de materiales y suministros	3. Recursos y material	
8. Tratar con estudiantes problemáticos	4. Estrategia didácticas	Adecuación de actividades. Forma diferente de aprender
11. Planificación de clases	8. Reforma	Desarrollo de planeación
12. Uso eficaz de los métodos de aprendizaje	4. Estrategia didácticas	
15. Conocimiento del contenido de la materia	8. Contenidos y usos	Falta de dominio de temas y contenidos
16. Tareas administrativas	7. Gestión	Trabajo escolar y comisiones
19. Uso efectivo de los métodos didácticos	4. Estrategias didácticas	
18. Equipo inadecuado	3. Recursos y material	
19. Tratar con los alumnos de aprendizaje lento o rezagados	2. Rezago	Problemas de aprendizaje
20. Manejo de los estudiantes de diferentes culturas y orígenes desfavorecidos	5. Comunidad	Bajo nivel socioeconómico
21. Uso eficaz de los libros de texto y guías curriculares	3. Recursos y material 8. Reforma	
22. Falta de tiempo libre	10. Tiempo	Falta de tiempo
24. Clases superpobladas	9. Cantidad	Mucho alumnado

Una posible explicación a la falta de reconocimiento de estas categorías como problemas es la laxitud que se observa en la gestión institucional, que no ha creado estas necesidades en los docentes.

CONTENIDOS DE TEXTO

En este apartado se retomaron algunos de los textos que le dan sustento a las categorías halladas en el estudio, con el propósito de ilus-

²² Veenman, *op.cit*

traras desde la perspectiva de los propios noveles. Se buscó además, la consistencia de cada una de las categorías con resultados de diferentes trabajos investigativos. La revisión permite afirmar que cada una de las categorías halladas en este estudio es congruente con resultados de otras investigaciones realizadas por estudiosos sobre el tema.²³

²³ M. Aguilera Moreno, "Ritos de paso y aprendizaje de los profesores noveles en contextos desfavorecidos", Ponencia presentada en el III Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Santiago de Chile, febrero-marzo de 2012. Recuperado de <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula206/227.pdf>; Alen y Allegroni, *op.cit.*, B. Alen y V. Sardi, *Un caso de la práctica: somos todos nuevos*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2009, A. Alliaud, "La experiencia escolar de docentes "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 34, núm. 3, 2004. B. Ávalos, "La inserción profesional de los docentes", *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009. B. Ávalos, B. Carlson y P. Aylwin, *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2002 Núm. 1020218, 2004. Recuperado de www.eclac.cl/ddpe/publicaciones/sinsigla/xml/7/.../INSERPROFE.pdf; B. Ávalos, P. Cavada, M. Pardo y C. Sotomayor, "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, 2010, doi: 10.4067/S0718-07052010000100013. A.J. Colom Cañellas, et al, *El profesor novel. Aproximación a su problemática y modelo inductivo de re-formación*, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1990. Dollase, citado en L. Cherubini, "Reconciling the tensions of new teachers socialization into school culture: A review of the research", *Issues in Educational Research*, vol. 19, núm. 2, 2009; R. Eirin Nemiña, H. M. García Ruso y L. Montero Mesa, "Profesores principiantes e iniciación profesional", *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), abril de 2009, G. Fandiño Cubillos y I.E. Castaño Silva, "Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil"; Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, junio de 2008. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART8.pdf>; A. M. Ficadi de Ángeli y V. M. Elgueta, "Trayectorias de los docentes noveles en sus primeras inserciones laborales. Aportes de una investigación realizada en Mendoza, Argentina". Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, septiembre de 2010, Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0710-F.pdf; González i Soler, *op.cit.*, Imbernón, *op.cit.*, Jiménez Narváez, Angulo Delgado y Soto Lombana, *La transición de ser estudiante a ser profesor*, *op.cit.*, Marcelo García, *Profesores principiantes... op.cit. y Aprender a enseñar... op.cit.*, Z. Monge, et al., *Primeros pasos en escuelas urbanas*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2009. J. Moreno Vera, J. (coord.), *Estudio del proceso de socialización de docentes noveles de educación secundaria en contextos educativos de diferenciación social y cultural*. Elaboración de un programa de intervención. Informe de resultados. Proyecto PIV-095/00. Junta de Andalucía. 2000. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00120080000012.pdf>; C. Negrillo y P. Iranzo, "Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional", *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 157-182; E. Solís Ramírez, M. Luna Pérez y A. Rivero García, "Las concepciones y los problemas profesionales del profesorado "novel" de secundaria del área de ciencias de la naturaleza. Demandas para la formación inicial", *Fuentes*, 4, 2002, pp. 153-166. T. Rivas y A. Cabral, "La motivación de los alumnos: un dilema para los profesores principiantes". Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional

Nivel aula. En este nivel se ubicaron siete categorías: recursos y material didáctico, disciplina, estrategias didácticas, contenido, reforma, tiempo y evaluación. En el contexto de la experiencia realizada, los docentes noveles aludían a la carencia de recursos y material didáctico en las escuelas. También señalaron que no se utiliza mucho aunque es bien acogido por los estudiantes. Es ilustrativo lo que menciona AN: “No utilizo tanto recurso didáctico y cuando lo utilizo, sí es motivante para los alumnos”.

Respecto a la categoría disciplina los docentes noveles asocian el control del grupo con un docente estricto que regañe a los niños para mantener la disciplina y esto es visto como una cualidad personal. El control de grupo equivale a lograr que los alumnos sean obedientes y estén tranquilos, sentados y callados, aunque se asume que por la edad son naturalmente inquietos. Así, BC mencionó: “Desde el principio fui estricto, marqué las líneas de la disciplina y ha resultado satisfactorio. Para mí esto es muy importante. Los primeros días batallaba con la disciplina, pero ahora ya les enseñé como soy y marqué la disciplina desde el principio”. Por su parte, BJ indicó: “Los alumnos son muy inquietos, sobre todo porque están chicos y al principio eran mucho más, pero ahora se han tranquilizado. Antes tenía que regañarlos mucho y hasta llegué a tener problemas con los papás.... Pero son buenos niños, y ahora cuando les pido que vayan a su lugar obedecen en silencio”. Y AP puntualizó: “El control de grupo, al principio fue difícil, ya que nunca me enseñaron a tratar a niños pequeños, a mantenerse callados, sentados todo el día y participar de manera positiva en el salón de clases.”

y I Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Tucumán, Argentina, octubre de 2004, Recuperado de http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV.htm; E. Rodríguez Zidán y J.M. Ríos Ariza, “El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: La coordinación docente y el proyecto de centro”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 11, núm. 3, 2007; J. C. Serra, G. Krichesky y A. Merodo, “Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009; M.A. Stallings, *Building a Professional Support Program for the Beginning Teacher*. Tesis doctoral, Polytechnic Institute and State University, 1998. Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-81698-93841/unrestricted/etd.pdf>; B.A. Talbert, W.G. Camp y B. Heath-Camp, “A year in the lives of three beginning agriculture teachers”, *Journal of Agricultural Education*, vol 35, núm. 2, 1994, doi: 10.50327/jae.1994.02031. D. Vaillant y C. Rossel, *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*, PREAL, Santiago de Chile, 2006.

En la categoría de estrategias didácticas los noveles describen los problemas de aprendizaje de algunos alumnos, sobre todo en lectoescritura, como una situación crónica y se aspira a contar con un maestro de apoyo o al involucramiento de los padres, pero no se aclara el tipo de estrategias empleadas para atender a estos alumnos. La ayuda en los ratos libres no se señala como una estrategia sistemática y estructurada para apoyo individualizado. El maestro AN expresa: “tengo siete niños con retraso y problemas de aprendizaje, que no saben leer. Creo que es un problema que ya viene desde grados muy atrás. No tenemos maestros de apoyo.” Por su parte AR comentó “para ayudarlos me pongo de acuerdo con los papás para ponerles ejercicios y en ratitos libres les ayudo.”

En esta misma categoría se expresa la preocupación de tener alumnos con requerimientos especiales y la falta de información para atenderlos al trabajar por primera ocasión con ellos. Por ejemplo, AR mencionó: “Me llegué a topar con un niño de educación especial que tenía discapacidad motriz y visual, era un gran reto. Yo no sabía nada sobre cómo enseñar a ese niño porque en la carrera se ve poco sobre esto. La maestra de apoyo lo ayudó con el Braille y la manera de escribir.”

Se asume que el docente de apoyo es quien se hace responsable de estos alumnos y le proporciona ayuda al docente, sin embargo no se menciona la utilidad de la materia de Necesidades educativas especiales que se cursó en el plan de estudios en la Escuela Normal. Es demostrativo el comentario de BJ: “Trabajé con un alumno con autismo en colaboración con la maestra de apoyo y me ayudó a realizar adecuaciones en la planeación y en la evaluación, porque fue mi primera vez en trabajar con niños con necesidades educativas especiales.”

En la categoría contenidos se reconoce la carencia de dominio en planeación y evaluación y la necesidad de cursos para asignaturas, específicamente Matemáticas y comunicación con los padres, entre otros temas. De igual manera se aprecia la bondad de los cursos como una ayuda para el logro de un mejor aprendizaje en los alumnos. Al respecto, BC dice que “sería bueno un curso de estrategias para la enseñanza de Matemáticas. Los niños batallan mucho con las Matemáticas ya que son muy complejas para ellos”. Asimismo AN comenta que “me gustaría algún curso para conocer a los padres de familia, para saber comunicarme, relacionarme y saber cómo tratarlos. Asimismo algo para saber ganarme el respeto de los alumnos, cómo formarlos y educarlos adecuadamente.”

Otra categoría en el nivel aula se relaciona con la Reforma para la Educación Básica (RIEB) de la Secretaría de Educación. Esta categoría se observa en la realización de la planeación didáctica. BJ asecuró: “Pues ahorita he estado batallando con la planeación y como acaba de entrar una nueva reforma, pues sí he tenido problemas con eso”. Se acepta que el trabajo académico se realiza con un enfoque tradicionalista sin tomar en cuenta los principios pedagógicos constructivistas de la Reforma ya en marcha. Este escenario se pudiera explicar porque en la escuela normal no se estudió ni se aplicó en el año de práctica profesional. El docente novel identificado como AN comentó: “soy tradicionalista. Sí, de hecho puedes notar como yo les di lo que tenían que hacer, la explicación y ya silencio.”

En la categoría tiempo las investigaciones aluden a la falta de éste para cumplir con las demandas como la preparación de la planeación y revisiones, además de la falta de tiempo libre.²⁴ En este caso no hay coincidencia con los resultados de las investigaciones ya que, el tiempo no alude a los docentes sino al tiempo excesivo que utilizan los alumnos para los ejercicios, como lo expresa AP, es un problema “la organización de tiempo, ya que considero que a veces los niños no están impuestos a tomar sólo unos minutos para responder una actividad ya que apenas saben escribir y muchas veces copian lo que ven en el pizarrón, lo cual les lleva mucho tiempo, por lo tanto atrasan las clases.”

Finalmente, en la categoría evaluación los noveles formulan las dificultades para planear, evaluar y elaborar los exámenes en términos del contexto de la reforma que recién se inicia en las escuelas. BJ así lo plantea al indicar: “he estado batallando con la evaluación de las clases, por la reforma”.

En el nivel alumno, surgieron cuatro categorías: rezago, participación, cantidad y ausentismo. Referente a la primera, los maestros principiantes reportan la falta de bases con las que llegan los alumnos principalmente en lectoescritura y en Matemáticas, incluso de aquellos que cursan grados superiores. De tal forma, AR comentó: “hay niños con falta de conocimientos, me he topado con alumnos que no saben leer ni escribir”. De forma similar BJ indicó: “con los alumnos sí batallé mucho al principio, sobre todo con la lectura y

²⁴ Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, *op.cit.*; Rivas y Cabral, *op.cit.*; Vaillant, *op.cit.*

escritura porque llegaron sin saber nada. La mayoría no sabía ni escribir su nombre.”

En la categoría participación se plantea como problema el incumplimiento con las tareas, por la falta de interés y de motivación de los alumnos. Esto se refleja en lo que manifestó AP: “les noto falta de interés” y BC: “estos alumnos no están motivados para aprender.”

También en este nivel, se hace ver que impera el ausentismo. AR lamenta que existan “alumnos que dejan de asistir a la escuela hasta por una semana.” Esto también lo corrobora AP: “hay mucha inasistencia en la escuela, así estaban acostumbrados”. Aunque no se aclara si se indagan los motivos y si se prevén estrategias para evitarlo ya sea como política institucional o estrategias personales.

Por último, la cantidad de alumnos se esgrime como razón para justificar la falta de atención individualizada hacia los alumnos con rezago. Así lo ilustra el comentario de AN: “al ser tantos alumnos no puedo dedicarme a esos siete niños con retraso y problemas de aprendizaje. Eso es uno de los mayores problemas”.

El nivel contexto se desarrolló en las categorías padres de familia y comunidad. En la primera categoría, los noveles argumentan que los padres dejan solos a los alumnos porque trabajan y no los atienden ni apoyan. Esta situación se convierte en un problema para el cual no se siente preparado el docente. AN y BJ lo ilustran en su comentario respecto a los padres: “Los niños tienen problemas familiares que enfrentan en sus casas y los proyectan de cierta manera cuando vienen aquí”. “La verdad sí ha sido la parte más difícil de mi trabajo. Me hubiera gustado que en la Normal nos hubieran preparado también para saber tratar con los papás, porque sí es algo difícil”.

En la categoría comunidad se describen situaciones que demuestran las dificultades que implican para la familia y la escuela las carencias. Por ejemplo BC indicó: “se les entregó un material a los niños para un experimento de Ciencias Naturales. Y casi nadie trabajó los materiales porque eran muy difíciles de encontrar en esta comunidad o eran muy costosos”.

El nivel escuela se desarrolló en dos categorías: gestión e infraestructura y equipamiento. En el caso de la primera, los noveles mencionan cierta actitud de docentes que no muestran buen desempeño, sobre todo aquéllos próximos a jubilarse. El maestro BC expresó: “hay

maestros que les vale, son los flojos y los que ya se van a retirar". Aunque se formula este argumento, en las escuelas no hay docentes cercanos a la jubilación, lo que sí hay son docentes con doble plaza que llegan tarde porque laboran en el turno matutino.

También en la categoría de gestión se hace referencia a las actividades para recolectar recursos financieros que solicitan la dirección de la escuela o la Secretaría de Educación y que quitan tiempo al docente para el trabajo de aula, por lo que no puede cumplir con el programa. Por ejemplo BJ aseguró: "En esta escuela sólo vemos películas y no avanzamos con el programa, todo por estar con el Programa de Escuelas de Calidad".

Con relación a la infraestructura se argumenta que las aulas son chicas para el tamaño del grupo, además sobre la falta de mobiliario y las condiciones generales del centro. En las observaciones se destaca que al ser esta escuela de turno vespertino las asambleas o los honores a la bandera se efectúan en el patio al mediodía a veces con una temperatura de 40 grados y se forma a los alumnos bajo el sol durante cierta cantidad de tiempo. Al respecto, BC también indicó: "falta entre otras cosas un techo para el patio. En la hora de honores a la bandera los niños se marean por el calor".

CONCLUSIONES

Los docentes noveles expresan que sus principales problemas en el desempeño profesional son los siguientes: padres de familia, rezago, recursos y material didáctico, disciplina, estrategias didácticas, comunidad, participación, ausentismo, gestión, contenidos, reforma, cantidad de alumnos, infraestructura, tiempo y evaluación. Los problemas que se validaron con la triangulación con tres fuentes fueron los primeros cinco: rezago, padres de familia, recursos y material didáctico, disciplina y estrategias didácticas.

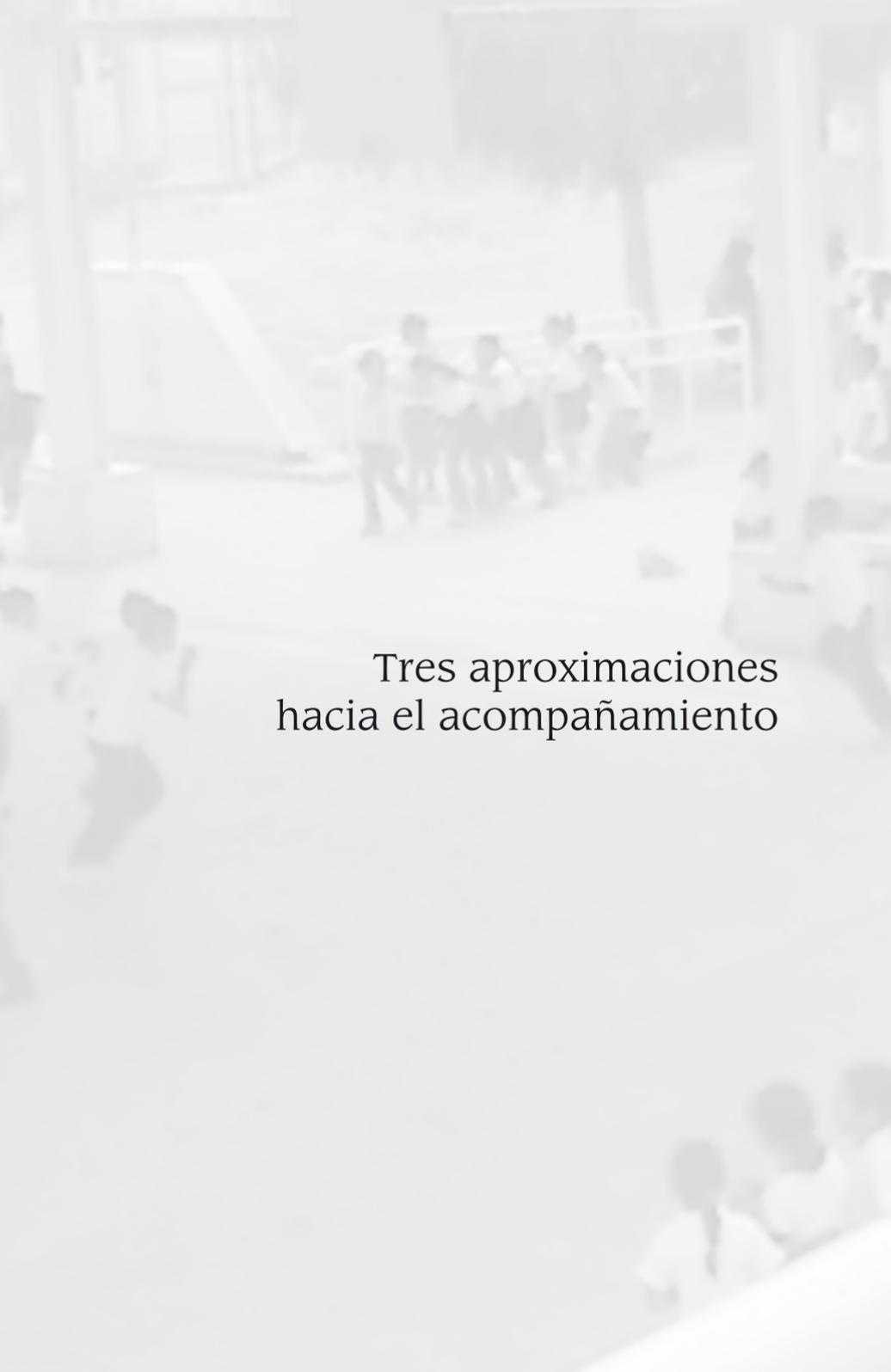
Al compararse la relación de problemas planteados con las categorías de Veenman, se halló coincidencia con 18 de las 24, aunque el orden de importancia no fue semejante. Las seis categorías con las que no hubo concordancia son: sobrecarga de trabajo, relaciones con los otros profesores, vigilancia de las normas de la escuela, determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos, relaciones con los directivos, falta de apoyo y orientación.

Al organizar los problemas en niveles: aula, alumno, contexto y escuela, se incorporaron siete categorías de problemas en el nivel aula. En el nivel alumno se situaron cuatro categorías y en el de contexto se ubicaron dos. En el nivel aula ocurrió la mayor cantidad de menciones. En el de escuela se incluyeron dos categorías y la cantidad de menciones fue mínima.

La organización de los problemas en los niveles permitió apreciar que el eje de los problemas sentidos por el docente novel se halla en los niveles de aula y alumno, por la cantidad de categorías y menciones. El nivel aula quedó como prioridad en la representación que tienen los noveles de sus problemas en el desempeño profesional.

Las categorías del nivel de aula incluyen problemas relacionados con razones endógenas al docente y que dependen de su voluntad, lo que implica para la Secretaría de Educación que pueden atenderse las necesidades sentidas de los noveles con una formación permanente en el contexto del centro de trabajo y con un acompañamiento integral.

La organización de los problemas solamente por categorías en listados remite a una idea restringida, al dar por sentado que los rasgos de los padres de familia y de los alumnos son los problemas principales por su ubicación en primer y segundo lugar, de las categorías padres de familia y rezago. Esta suposición limita una posible solución al problema, porque ambas categorías son razones exógenas a la escuela y al docente y por ello dependen prioritariamente del proyecto institucional en vinculación con la comunidad, más que de la voluntad del docente como sujeto en formación permanente.

A faded, grayscale photograph of a school playground. In the center, a group of children is gathered around a goalpost. To the left, another goalpost is visible. The background shows a building with windows. The overall image is very light and lacks detail due to fading.

Tres aproximaciones
hacia el acompañamiento

VI

Una propuesta de acompañamiento: el Modelo Serafines

RAMONA DELLANIRA TOLENTINO CHÁVEZ
ESPERANZA MARGARITA MARTÍNEZ BECERRA
MARÍA CELIA RODRÍGUEZ GARCÍA

INTRODUCCIÓN

El modelo de acompañamiento propuesto y llevado a cabo por el equipo de investigación de la Escuela Normal Profesor Serafín Peña consistió en un mentoreo individual y colectivo. El proceso se configuró en tres etapas: sensibilización, negociación-aplicación de las acciones de acompañamiento y, por último, validación, todas enlazadas entre sí y ligadas al diagnóstico permanente. Además se cimentó en tres premisas: horizontalidad de la relación entre novel y mentor, reflexión docente como eje del acompañamiento y engranaje entre las etapas del proceso. En este capítulo se describe el proceso de construcción del modelo, propuesto para su adopción en Nuevo León, y que ha sido bautizado como Modelo Serafines en honor a los docentes noveles participantes, todos egresados de la Escuela Normal Profesor Serafín Peña.

EL MODELO SERAFINES¹

El desarrollo de esta propuesta de acompañamiento pensada para escuelas con vulnerabilidad académica y social estuvo caracterizado por la presencia de factores como la desigualdad creciente, el aumento de la violencia y el crecimiento económico limitado que hacen endebles

¹ Parte de las ideas en este capítulo fueron discutidas en M. Rodríguez, R. Tolentino y E. Martínez, "Desde el aula: una experiencia de formación in situ con docentes noveles". Congreso Internacional de Educación. Currículum. Septiembre 29- Octubre 1 de 2011, Tlaxcala, México y en E. Martínez, M. Rodríguez y R. Tolentino, "El Modelo Serafines: propuesta de acompañamiento in situ para docentes noveles", 4ª. Reunión de Investigación e Innovación Educativa, REDIIEN, 24 de agosto de 2012, Monterrey.

los procesos de desarrollo en México. Por ello es esencial y urgente plantear una estrategia de atención para la mejora de la docencia.²

Se comenzó por elaborar un diagnóstico que permitiera la toma de decisiones en el diseño de estrategias de apoyo a los noveles que trabajan en contextos de vulnerabilidad, para consolidar sus competencias docentes y mejorar la calidad educativa de sus centros de trabajo. En el marco de la investigación se discutió intensamente sobre el rumbo que tomaría el acompañamiento, pues al ser conscientes de que los noveles participantes ya no son alumnos, la relación mentor-mentorizado necesariamente debía ser horizontal, con alta implicación de los actores involucrados en el proceso.

Conforme se avanzaba en el diagnóstico de las expectativas, los problemas y necesidades formativas de los noveles en contextos vulnerables, se dio un proceso dialéctico, caracterizado por un ambiente de confianza y seguridad, donde mentor y mentorizado participan de manera voluntaria en una relación simétrica.³

De esta forma se fueron configurando ciertas premisas clave para la propuesta. La primera es la relación horizontal y de respeto en la toma de acuerdos para construir el acompañamiento. En ella el mentor acompaña, brinda apoyo de manera permanente y provoca procesos reflexivos. La segunda premisa es el uso de la reflexión como eje en el acompañamiento. En esta propuesta la reflexión se concibe como:

La estrategia metodológica compleja a través de la cual tomamos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizamos y depuramos críticamente y, a través de ellos, nos convertimos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana, en interacción activa y crítica con el conocimiento disciplinar socializado.⁴

El proceso de mentoreo centrado en la reflexión docente, tiene como cualidades fundamentales la apertura mental, la responsabilidad y el

² OCDE, *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México, 2010*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/mejorarlasescuelasestrategiasparalaaccionenmexico.htm>

³ C. Vélaz de Medrano, "Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante", *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 209-229.

⁴ Demo citado por R. Porlán, *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*, (5ª ed.) Diada, Sevilla, 1998, p. 127.

ser todo corazón.⁵ Faculta el desarrollo del novel proporcionando un andamiaje que brinda seguridad, disminuye el “choque con la realidad”, consolida las competencias adquiridas en la formación inicial y potencia el desarrollo de la autonomía profesional.⁶

El proceso de reflexión docente permeó todo el proceso hasta llegar a la toma consensuada de decisiones. El diagnóstico permanente, como engranaje y tercer premisa, facultó la retroalimentación constante al proceso de acompañamiento y contribuyó a atenuar la incertidumbre, tanto en el mentor como en el novel, permitiendo de paso la valoración crítica de este modelo, de acuerdo a Vélaz.

En la mentoría, según Valverde y otros, el grado de estructuración y programación de la actuación del mentor es menor que en la tutoría, pues aunque es proactiva, intencional y planificada, el mentorizado marca en mayor medida el ritmo y contenido del proceso, que co-protagoniza y codirige con su mentor.⁷

EL DIAGNÓSTICO PERMANENTE EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL MENTOREO

El diagnóstico como origen y guía del proceso es una de las características esenciales del Modelo Serafines: garantiza confidencialidad, el derecho a discutir el uso de la información y a conocer los productos académicos que se generan.

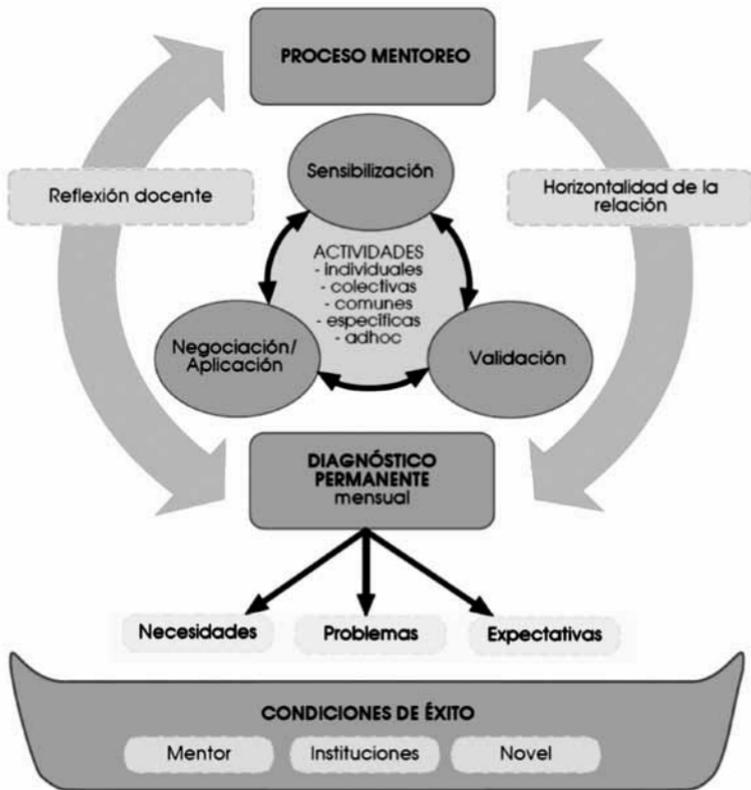
El Modelo Serafines (ver figura 1), está configurado por tres etapas: sensibilización, negociación-aplicación para las acciones de acompañamiento y validación. Están enlazadas entre sí y ligadas al diagnóstico permanente de las expectativas, los problemas y las necesidades formativas de los noveles en contextos vulnerables. Lo anterior se convirtió en la tercera premisa de trabajo: el engranaje continuo entre las etapas, lo cual implica la consideración del acompañamiento como proceso interconectado y dinámico caracterizado por realizar diagnósticos en cada etapa.

⁵ Dewey citado en L.M. Villar Angulo, (coord.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*, (3ª ed.), Universidad de Deusto; El mensajero, Bilbao, 1995.

⁶ C. Marcelo, *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E. Madrid, 1991.

⁷ Vélaz de Medrano *op.cit.* p. 213

Figura 1. Modelo Serafines.



Cada una de las fases del modelo incluyó actividades que aportaron insumos para la toma de decisiones en el diseño de estrategias de apoyo a la consolidación de las competencias docentes y la mejora de la calidad educativa de sus centros de trabajo; las cuales se caracterizaron por ser acomodaticias, comunes y específicas. Todo lo anterior en un proceso dialéctico de mentoreo, caracterizado por un ambiente de confianza y seguridad, bajo la premisa clave de una relación horizontal y de respeto en la toma de acuerdos para construir el acompañamiento in situ. Este proceso de formación de docentes en ejercicio, se da: “a partir de una reflexión colectiva y situada sobre sus prácticas cotidianas, orientado a fortalecer sus competencias para el desarrollo

de mediaciones pedagógicas significativas y la confianza en su capacidad de toma de decisiones profesionales”.⁸

Además el acompañamiento se caracterizó por un lado, por brindar apoyo académico a los grupos focalizados de los noveles, mediante la atención simultánea a los grupos por parte de los investigadores y, por otro, en dar respuesta a los problemas de agobio causados por el traslado y sostenimiento detectados en el proceso y mostrados en el capítulo tres de este volumen.

Se considera que este modelo de mentoreo ayuda a interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que se actúa y, a la vez, permite al maestro principiante llegar a la toma de decisiones como aprendiz y como docente estratégico para enriquecer su formación.⁹ Consecuentemente, en el diagrama se extiende un puente necesario entre la reflexión y el mentoreo.

Como se mencionó anteriormente para configurar el modelo se desarrollaron actividades clasificadas en comunes, específicas y acomodaticias (ad hoc). Se generaron nueve actividades comunes que se enuncian a continuación indicando la etapa en la cual fueron realizadas y si fue individual o colectivamente.

1. Presentación del proyecto a participantes y entrevista inicial (etapa de sensibilización). Se realizó de manera formal y la intención era lograr la participación de los noveles, las autoridades y los colegas. Se compartió información básica del proyecto en una reunión general con autoridades educativas involucradas y posteriormente por escuela. Los noveles respondieron el Inventario de problemas y al Cuestionario sobre características personales y sociolaborales. De manera informal se mantuvo contacto a través de correos electrónicos con las autoridades y los noveles.
2. Descripción de la práctica (etapa de negociación-aplicación. Mentoría individual). Consistió en una entrevista a los noveles para identificar problemas y necesidades formativas, así como espec-

⁸ A.M. Gómez, L.L. Cardellá y M. Hernández, “Disciplina morfofisiológica humana I: Problemas de la renovación educativa y sus requerimientos”, *Panorama Cuba y Salud*, vol. 3, núm. 2, 2008, pp. 10-15. Recuperado de: http://www.panorama.sld.cu/pdf/publicaciones_anteriores/v3_n2/2_discip_morfo.pdf

⁹ C. Monereo y M. Clariana, *Profesores y alumnos estratégicos: cuando aprender es consecuencia de pensar*, Pascal, Madrid, 1993.

tativas sobre el acompañamiento. Partió de un análisis del Inventario de problemas para proponer y acordar estrategias con ellos que permitieran la atención de los problemas hasta ese momento. Posteriormente se solicitó a cada novel narrar una clase a partir de evidencias elegidas por él para socializar su práctica con la mentora e intercambiar ideas en un proceso reflexivo que facultó describir, explicar, confrontar y reconstruir.¹⁰ La sesión se grabó para la posterior escucha y toma de notas por el novel a fin de retomarla en una sesión subsecuente de reflexión sobre la práctica.

3. Autovaloración del desempeño a través de estándares. (Etapa de negociación y aplicación. Mentoría individual y colectiva). Esta sesión centraba su propósito en la lectura de las reflexiones personales del novel a partir de la escucha del audio de la entrevista anterior para promover la valoración de sus ideas y las de otros. Posteriormente se presentaron los estándares de desempeño en un cuestionario por escrito, que desembocaba en un ejercicio de autoevaluación individual que favorecía posteriormente la reflexión colectiva.
4. Observación de una clase. (Etapa de negociación y aplicación. Mentoría individual). Fue la observación directa y videograbada de trabajo en aula a partir de indicadores de estándares de desempeño con una guía de observación. En el caso de uno de los noveles se respetó su idea de videograbarse él mismo. En el caso del resto de los docentes se hizo la grabación por parte de los investigadores. Después se desarrolló un intercambio para socializar y registrar reflexiones. También se proporcionaron los videos, registros del novel y de las mentoras para la entrevista post clase con el fin de ir configurando un portafolio personal.
5. Entrevista post clase. (Etapa de negociación y aplicación. Mentoría individual). Se realizó para profundizar en la observación realizada en el aula y procurar compartir la experiencia, intercambiar reflexiones personales a partir del video y los registros de observaciones. Nuevamente la reflexión da muestras de las etapas de un ciclo que provoca la reestructuración de las ideas.

¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de trabajo y materiales de apoyo para el estudio*. Licenciatura en Educación Primaria Séptimo y Octavo Semestre. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales. 2002, México.

6. Grupo focal. (Etapa de validación. Mentoría colectiva). La intención de reunir a los noveles que participaron en esta experiencia fue obtener sus percepciones sobre los problemas y aciertos que ven en su desempeño, las características del contexto de la escuela y su apreciación del acompañamiento para realizar una valoración crítica de expectativas, logros y dificultades.
7. Establecimiento de agendas. (Etapa de negociación y aplicación. Mentoría colectiva). Al finalizar cada una de las sesiones, se tomaban acuerdos entre mentores y mentorizados para lograr una agenda consensuada y una proyección de las acciones subsecuentes, de manera tal que se fuera hilando el acompañamiento con claridad para todos los actores. Esto en concordancia con Ventura que señala que en el proceso de acompañamiento es importante modificar la perspectiva del mentor para:¹¹
 - a. Estar dispuesto a la incertidumbre, a lo imprevisto e indeterminado.
 - b. Concebir la línea de trabajo como algo que se comparte, no pensar en el asesor como el experto.
 - c. Ampliar referentes teóricos según lo que emerja, en el momento oportuno y en vinculación a la práctica.
 - d. Ser flexible en todo aquello que se explicita y darle reconocimiento y sentido.
8. Integración de portafolio. (Etapa de negociación y aplicación. Mentoría individual). Se constituyó con las evidencias de las actividades: videos de clase, las guías de observación, la descripción por escrito de la clase y el audio de las entrevistas donde se recuperaba la reflexión como se muestra en la figura 2. El propósito de su integración fue documentar el proceso de la mentoría así como los avances en las competencias profesionales.
9. Trabajo colaborativo entre mentoras. Reuniones centradas en el análisis y discusión de los registros en el diario de las mentoras, posterior a las visitas, para la detección de problemas, necesidades y expectativas de los noveles que permitieran la comprensión de los mismos y la proyección de las diversas formas de atención en el mentoreo.

¹¹ M. Ventura, "Asesorar es acompañar", *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 1, 2008.

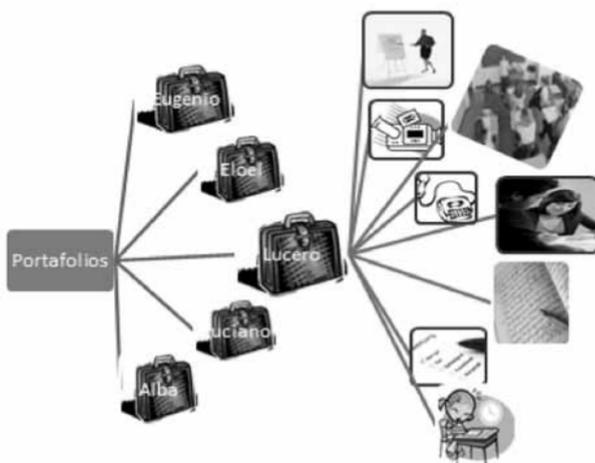


Figura 2. Elementos en la integración del portafolio

Con respecto a las actividades específicas, estas surgieron para atender necesidades particulares a los noveles, de allí su nombre. Estas incluyeron:

- Propiciar la reflexión a partir de los resultados de la prueba ENLACE para identificar acciones encaminadas a la mejora.
- Realizar una planificación conjunta de un proyecto para un grupo multigrado que incluya adecuaciones curriculares.
- Obtener las percepciones del contexto y del novel a partir de grupo enfoque con padres.
- Lectura profesional de textos breves.
- La observación entre pares de la novel Lucero y la experta en multigrado.

PERTINENCIA DE LAS PREMISAS DEL MODELO

Las actividades descritas dieron pie a una discusión ajustada al desarrollo de los procesos reflexivos propios de cada uno de los noveles. Así queda manifiesta la pertinencia de la premisa del empleo de la reflexión docente como eje del acompañamiento. Esto se refleja en la entrevista post clase con Lucero, maestra interesada en el tema de atención a la diversidad y que atiende un grupo multigrado en la escuela Cerro de la Silla. La clase observada fue de Matemáticas, específicamente sobre el tema de fracciones equivalentes.

Mentora Daniela: Muy bien, algo más que viste favorable o que te haya emocionado en el trayecto [de la clase] que hayas dicho. Lo veo bastante bueno.

Novel Lucero: Me sentí bien. Luis [alumno con rasgos de conducta disruptiva y bajo aprovechamiento] se integró y trabajó muy bien, contestó todo, se quiso juntar con las niñas, que regularmente no quiere. Sí lo vi, pero es por lo mismo, cuando le gusta y entiende lo que está haciendo, sí trabaja, pero cuando no quiere yo siento que es por mi culpa, porque algo estoy haciendo mal.

Mentora Daniela: Ajá.

Novel Lucero: ¿Y qué más? ¿Algo favorable? Bueno también Juan, de repente no quería trabajar, pero lo dejaba y ya luego volvía a trabajar. Es que él va más lento, pero como quiera al final hace las cosas, entonces sí tengo que ser muy paciente, no desesperarme y tratar de ayudarlo en todo lo que él pueda lograr pues va a hacer algo. Malo fuera que se rebelara totalmente y ya no hiciera las cosas, entonces a él sí no puedo exigirle tanto como a los otros dos niños de sexto, que ellos rápido terminaron la representación de las fracciones y también terminaron lo del libro más rápido que Juan. Algo favorable fue que Juan, yo creo que sí entendió, porque sí lo hizo bien, al principio batalló un poco y lo que pasa es que él si se equivoca lo tira y lo quiere volver a hacer hasta que lo haga bien y eso es algo bueno que a veces yo pienso que está mal porque “otra vez” tiempo. Pero no, porque debemos darle oportunidad de que sea a través del ensayo y error. También algo que vi, que en ese momento lo pensé, cuando le dije a Luis, “fíjate, no te equivoques, fíjate bien lo que estás haciendo” pero realmente uno debe de dejar que el niño se equivoque. (Risas) Entonces dije ¡Ay! por qué le dije eso.

Mentora Daniela: Sí, o ¿por qué le dije cómo?

Novel Lucero: Y sí, pero siempre es por lo mismo, porque uno quiere avanzar, avanzar y avanzar, pero a veces no se puede.

Mentora Daniela: Ajá. Ahora, tenemos interiorizado quizá que hemos aprendido así.

Novel Lucero: Sí.

Mentora Daniela: Nosotros mismos quizá. Es cierto.

Novel Lucero: Creo que también la metodología estuvo bien, nada más faltó enfatizar en los problemas razonados, que por eso se los puse en la evaluación porque, para que también fueran ahí. Algo que tenía planeado era que escribieran las fracciones equivalentes en su libreta, fue algo que no hicieron, que se pasó. ¿Qué más? La metodología, la evaluación. Creo que la evaluación sí estuvo de acuerdo al propósito y que siempre tenía bien definido a qué quería llegar.

Mentora Daniela: Muy bien.

Novel Lucero: Algo bueno fue también que utilizaron los conocimientos previos, para de ahí, adquirir otros conocimientos.

En la descripción la novel logra identificar aciertos y errores de su práctica, además puede reconocer las condiciones para implicar a los niños y la necesidad de tener respeto a los procesos de los niños para aprender. Se evidencia que sabe que el error es parte del aprendizaje y, a la vez, reconoce que en ocasiones no hace un uso pedagógico correcto del mismo.

La mentora escucha, dando pie a la comunicación y aportando ideas. Para atender las necesidades e intereses manifestados, da pauta a seguir proponiendo la planificación de un proyecto de manera conjunta y con adecuaciones curriculares.

Similarmente, en apoyo a la propiedad de la reflexión docente como eje del acompañamiento, en una reunión con Eloel, maestro de cuarto grado de primaria en la escuela Metropolitana, surgió el tema de la prueba ENLACE aplicada a nivel nacional por la Secretaría de Educación, por lo que se invitó a mostrar los resultados de su grupo. Éste fue el pretexto para la reflexión que dio pie a la autovaloración por parte del maestro.

Mentora Daniela: ¿Qué estarás haciendo en Matemáticas que te está yendo mejor? Tienes 22 en el 1, la mayor parte está aquí, en el elemental 2.

¿Qué estarás haciendo en Matemáticas que está mejor que en Español?

Novel Eloel: Pues no lo sé maestra. Imagino que será porque las Matemáticas las relacionan más con la vida del alumno. Yo casi siempre hago eso, trato de poner cositas que se relacionan con su casa.

Mentora Daniela: Ajá.

Novel Eloel: Eso es lo que estoy haciendo. También en Matemáticas se maneja más material concreto que en Español. Yo creo. No sé que sea maestra, necesitaría checar una clase mía. Nunca me había dado el tiempo de checarme yo solo.

El ejemplo ilustra un mentoreo que consiste en la autovaloración por parte del novel y que le permite conocerse y mejorar la docencia a través de la descripción y la observación de su propio trabajo para estructurar un conocimiento práctico.

Las actividades también permitieron demostrar la premisa referente al engranaje de las etapas del proceso, en este caso, entre el diagnóstico y negociación-aplicación. La muestra representa una sesión

con Eugenio, maestro de cuarto grado, de la escuela Metropolitana. Aunque se habían detectado desde un inicio ciertas debilidades de Eugenio respecto a la enseñanza de la lectura, se realizó una lectura compartida entre mentor y mentorizado hasta la etapa de negociación-aplicación.

Mentora Daniela: Mira este es un material del libro del maestro de Español de cuarto grado que tú ya conoces. Es información básica que en algún momento estoy segura que ya revisaste pero no sé que tan conveniente sea que le busquemos algunas partes del documento donde habla de las estrategias de lectura. La primera parte son cosas muy sencillas, describe el concepto de leer, de escribir, habla de la importancia de los conocimientos previos de los niños y luego nos recuerda el enfoque del español. Luego habla de los componentes de lectura, de escritura, reflexión sobre la lengua, pues tú ya lo conoces. No es nada nuevo para ti pero a lo mejor sí sería bueno recordar lo que son las estrategias. ¿Qué nos recomienda el libro de la SEP? Son cosas sencillas y qué bueno, ¿Qué tanto de esto estamos haciendo con los alumnos? En donde viene leer y compartir y luego más adelante vienen las estrategias, ¿Qué hacer antes de leer?, ¿qué hacer al leer? y ¿qué hacer después de leer? No sé si quieras que repasemos esa parte antes de leer. ¿Qué tanto de esto estamos haciendo con los niños? ¿Cuáles son las actividades previas a la lectura?

Novel Eugenio: Bueno, algunas estrategias sí las he hecho.

Mentora Daniela: ¿Por ejemplo?

Novel Eugenio: Como ésta.

Mentora Daniela: ¿Cuál?

Novel Eugenio: A ver, no, no. [Refiriéndose al listado de estrategias incluidas en el libro].

Mentora Daniela: Porque aquí en el inciso A dice: permitir que los niños expliquen y amplíen sus conocimientos y experiencias previas relativas a la lectura.

Novel Eugenio: Como, vamos a decir: el bosque; y platicar algo sobre alguna experiencia que han tenido. Eso sí, como lo que le platico del buzo, de las fotografías. Les empecé a preguntar sobre la televisión, si han visto las películas y qué es un buzo y todo eso.

Como denota este extracto, la mentora, a través del cuestionamiento, guía para lograr la vinculación entre la teoría y la práctica llevando al novel a la confrontación que le posibilita identificar estrategias para mejorar su intervención docente en la enseñanza de la lectura.

Otra muestra en apoyo al engranaje entre etapas se expresa, de nuevo, en entrevista post-clase con la maestra Lucero. En ella fue dando pie a negociar una ayuda importante ante una urgente necesidad de la novel: la planificación para un grupo multigrado. En este sentido se tiende un puente para llegar a fortalecer una competencia profesional:

Mentora Daniela: No sé si sigues con esa idea que ya habíamos platicado antes de trabajar juntas algún diseño de proyecto.

Novel Lucero: Pues sí, como ustedes quieran.

Mentora Daniela: ¿Cómo lo ves? Porque con la propuesta multigrado estás bajando Matemáticas, bueno, los dos ciclos. Pero seguimos solamente en Matemáticas.

Novel Lucero: Sí.

Mentora Daniela: No vamos y venimos en las demás asignaturas. No logramos ir un poquito más allá, ¿Cómo ves? O prefieres seguir planificando de esta forma.

Novel Lucero: No, a mí me gustaría integrar todo porque me voy a ahorrar tiempo. Se supone que por algo está eso, ¿no? Entonces sí, planear aunque sea un proyecto, ya veo cómo. Es que a lo mejor si me pongo a hacerlo sí le voy a encontrar, pero me falta ponerme.

Mentora Daniela: Considerando elementos de la transversalidad, pudiera ser una opción y la otra opción es poner en el centro del proyecto y de la temática o situación del problema, cualquier otra asignatura. La reforma nos permite planificar de distintas formas, esa es una ventaja.

Novel Lucero: Sí.

Mentora Daniela: Entonces tú tendrías, a lo mejor, que pensar ¿qué quieres experimentar?, ¿cuál de las formas de elaborar un proyecto que nos pide la reforma te gustaría probar? Si desde Español, si desde Ética y Cívica con transversalidad, o desde cualquier otra asignatura.

Novel Lucero: Regularmente, en lo que he estado trabajando estos meses, es que por ejemplo: me fijo un proyecto, obviamente que abarque los tres grados, pero con un título diferente, no teniendo como eje ninguna materia.

Mentora Daniela: Sí.

Mentora Daniela: ¿Un tema generador?

Novel Lucero: Un tema por ejemplo, el que les platicaba la vez pasada del fútbol.

Mentora Daniela: Sí.

Novel Lucero: Ahí integraba lo que era la convocatoria de Español sobre el fútbol.

Mentora Daniela: Muy bien.

Novel Lucero: En Educación Física, practicábamos el fútbol...

Mentora Daniela: Perfecto.

Novel Lucero: En Matemáticas les decía...

Mentora Daniela: Situaciones...

Novel Lucero: A un estadio van tantas personas. En Geografía, estamos hablando de la población. Por ejemplo, en la Ciudad de México hay más población, ¿ustedes creen que hay más estadios de fútbol ahí? o ¿cómo se llenarán los estadios ahí?, ¿Y creen que la gente alcance con todos los boletos que hay? O sea, relacionándolo con el tema.

Mentora Daniela: Ajá, sí.

Novel Lucero: Y así es como creo que se me facilita más.

El ejemplo anterior evidencia el proceso que guía hacia la planificación, se intentan conocer las ideas previas, atender dudas y reflexionar. Se observa que la novel posee saberes pero no los utiliza en la práctica, lo que refleja la detección del problema (diagnóstico) en la etapa de aplicación-negociación. En adición, el extracto manifiesta la premisa de la horizontalidad de la relación mediante el respeto, cuando la mentora pregunta si desea continuar trabajando como lo ha estado haciendo o pudiese incorporar la planificación mediante proyectos.

En suma, lo anterior pone de manifiesto la pertinencia de las premisas del Modelo Serafines. Se considera que ayuda a interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que se actúa y, a la vez, permite al docente novel llegar a la toma de decisiones como aprendiz y como docente estratégico para enriquecer su formación.¹² De tal forma, el Modelo Serafines extiende un puente necesario entre la reflexión y el mentoreo.

Referente a la etapa de validación del modelo, su cimentación reside en el proceso mismo, mediante la evidencia proporcionada en las reuniones con cada novel durante el desarrollo de la experiencia, además de que los directivos de los planteles manifestaron opiniones positivas. Por ejemplo, el próximo ciclo escolar, Eloel y Eugenio atenderán el sexto grado, considerado tradicionalmente difícil. Esto debido a que, en opinión de la directora, mostraron un buen desempeño en sus grupos de cuarto grado evidenciándose en los resultados de la prueba de ENLACE donde dejaron de ser focalizados. El resto de los noveles mejoraron los resultados de su grupo respecto a su propio récord.

¹² Monereo y Clariana, *op.cit.*

CONCLUSIONES

El modelo de acompañamiento denominado Serafines consiste en un mentoreo que se fue perfilando a la par de un diagnóstico permanente de problemas, necesidades y expectativas, en un proceso dialéctico de investigación acción que permitió experimentar una serie de actividades de mentoría individual y grupal, en un marco de colegialidad entre mentores y mentorizados para la toma de acuerdos, donde la confianza y la relación horizontal son factores clave.

En el Modelo Serafines se acentúa el rol protagónico de los noveles para la generación de propuestas que permitan atender sus necesidades mediante un diagnóstico permanente llevándolos a la consolidación de competencias como docentes estratégicos.

Algunas anotaciones finales son importantes respecto a las condicionantes del modelo para lograr el éxito.

En lo que se refiere al novel: hay que lograr su participación libre y decidida. Tener mente abierta, responsabilidad y honestidad. Aprovechar su portafolio para reconocer su propia práctica, atreverse a producir pequeños escritos en sus diarios, sentirse parte de un grupo de docentes con problemas similares y ser capaz de compartir sus experiencias con su mentor y con los colegas.

El mentor debe estar en posibilidad de destinar suficiente tiempo para el análisis de la realidad y la posibilidad de hacer el acompañamiento in situ, ya que los noveles difícilmente acceden a trabajar en forma extra o en tiempos libres, puesto que la formación continua tradicional así como su propia vida personal les demanda de estos tiempos. Una condición básica es tener la capacitación para desarrollar el mentoreo en sus distintas etapas: el tacto pedagógico y el trato como iguales, la observación en el aula, la generación de procesos reflexivos, la detección y análisis de problemas, necesidades y expectativas, el desarrollo de grupos de enfoque, de entrevistas a profundidad y la habilidad para el registro en el diario, entre otras. Especialmente se propone como posibles mentores a docentes de las Formadoras de Maestros y Asesores Técnico Pedagógicos.

En cuanto a las autoridades educativas debe recordarse que el Modelo demanda la apertura para que los distintos actores formen parte del acompañamiento, al generar condiciones para ello: capacitación a mentores, permisos, espacios, reconocimiento al trabajo del novel

y mentor como una acción formativa válida para el sistema actual, reuniones académicas para el seguimiento y la evaluación así como recursos económicos para los gastos que se generen.

La inserción de los docentes noveles en el mundo laboral podría hacerse mediante un proceso que les permita avanzar a paso firme en el ejercicio de la profesión en contextos diversos, de tal modo que acabe de enamorarlos de la docencia y lleguen a asumirla como una carrera de vida vinculada a una reflexión permanente. De ahí la importancia de desarrollar modelos de acompañamiento. El que aquí se presenta espera contribuir a lo anterior, para beneficio no sólo de los maestros nuevoleonese, sino de todos aquellos que han decidido ejercer esta noble profesión.

VII

Acompañamiento virtual e in situ

CYOMARA INURRIGARRO GUILLÉN
MARICELA BALDERAS ARREDONDO
RAFAEL ALBERTO GONZÁLEZ PORRAS

INTRODUCCIÓN

Existen diferentes modelos de acompañamiento dirigidos a atender a los docentes noveles que ya han sido ensayados en Europa y en América. Los enfoques son variados y atienden a las necesidades propias de su contexto; sin embargo todos buscan ayudar a disminuir el “choque con la realidad”—expresión popularizada por Simon Veenman como lo cita Marcelo— que enfrenta el maestro principiante al iniciar formalmente su trabajo como profesional.¹ No es sólo este choque con la realidad lo que impulsa la política de implementación de estos modelos de acompañamiento. En Estados Unidos y en algunos países de Europa también existe una gran preocupación para evitar el abandono de la profesión ya que los maestros desmotivados prefieren buscar otras alternativas laborales, alejándose de la docencia.²

Destaca a su vez Marcelo, que países como Canadá, Australia y los de América Latina, con una gran diversidad cultural y étnica en las aulas tienen la necesidad de atender a estos grupos vulnerables y para ello se requiere de la permanencia, compromiso y experiencia de los profesores. Los principiantes que generalmente se incorporan a dar clase a estos grupos tienden a buscar la primera oportunidad de cambiar de contexto, lo que se puede considerar una debilidad relativa a la identidad con la profesión.

¹ C. Marcelo, “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, 1999, pp. 101 – 143.

² Marcelo, *op.cit.*; L. Abbott, A. Moran y L. Clarke, “Northern Ireland beginning teachers’ experiences of induction: the ‘haves’ and the ‘have nots’” *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, núm. 2, 2009, pp. 95–110; C. Calliari, “Beginning teacher induction: the bridge to lifelong learning”, *Education*, vol. 111, núm. 2, 1990, pp. 260-264.

Este mismo fenómeno se apreció durante el trabajo con cinco maestros principiantes destinados en zonas urbanas marginales de Monterrey pues tres de los cinco noveles optaron por cambiar de centro escolar al finalizar el ciclo; esto a tan sólo un año de haber iniciado su ejercicio profesional (ver capítulo 4 de este libro).

El modelo derivado de esa experiencia y que aquí se propone, pretende brindar apoyo a los maestros principiantes que son asignados a contextos de marginalidad y rezago académico; situaciones que por su complejidad, dificultan su adaptación e incrementa el estrés provocando el abandono.

El Modelo de acompañamiento virtual e in situ, parte de la premisa de que es necesario para el profesor principiante contar con un seguimiento que le dé seguridad en forma sistemática y periódica. Se propone brindar este apoyo de dos maneras; la primera busca atender al novel desde el contexto mismo de la práctica. Es decir, para poder entender el proceso de enseñanza y su dinámica se debe visitar al principiante en su centro de trabajo y ver cómo se desempeña; así se podrá percibir la influencia del contexto, su desenvolvimiento personal y su manejo de las estrategias de enseñanza. La segunda, el acompañamiento virtual, alude a los apoyos en línea que puede tener el docente novel. En la actualidad no se puede pensar en restringirse sólo a la modalidad presencial, una combinación de las dos posibilidades es la alternativa ideal.

La propuesta virtual se sustenta en el hecho de que los profesores principiantes, pertenecen a la generación de nativos digitales, “término que describe a los estudiantes, menores de treinta años, que han crecido con la tecnología y, por lo tanto, tienen una habilidad innata en el lenguaje y en el entorno digital. Las herramientas tecnológicas ocupan un lugar central en sus vidas y dependen de ellas para todo tipo de cuestiones cotidianas como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse.”³

Considerando esta característica generacional, que será una constante cada vez más marcada, la comunicación on line se antoja como un

³ F. García, J. Portillo, J. Romo y M. Benito, “Nativos digitales y modelos de aprendizaje, V Simposio pluridisciplinar sobre diseño, evaluación y desarrollo de contenidos educativos reutilizables”, Universidad Pontificia de Salamanca, 20-21 de octubre de 2008, p.3. Recuperado de: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4105>

medio de contacto y de estudio, que privilegia la formación continua del profesor. Proveer de herramientas y medios diversos debe ser parte de una estrategia multimodal y diversificada que brinde alternativas a los noveles. Contar con un espacio virtual, con recursos para observar las grabaciones de sus clases, para externar sus inquietudes y recibir orientación cuando se tenga el tiempo para ello y cuando se requiera, son ventajas que acotan el problema de espacio y de tiempo dada la saturación de actividades de los principiantes, tal y como se reflejó por los cinco maestros involucrados en la experiencia de la cual emana el Modelo.

El Modelo de acompañamiento virtual e in situ propuesto es resultado del análisis de la literatura, de los problemas detectados en los cinco participantes en el proyecto egresados de la Escuela Normal Miguel F. Martínez y que trabajan en escuelas de zonas marginales con acentuado rezago y de la experiencia adquirida con la implementación del proyecto.

OTROS MODELOS DE INDUCCIÓN

En su gran mayoría los estudios revisados sobre inducción a profesores principiantes señalan que este apoyo es necesario en el proceso de formación docente, que ayuda a enfrentar los retos de la incorporación profesional disminuyendo el estrés del “choque con la realidad” y desalentando el abandono de la profesión.⁴ A pesar de que ya han sido experimentados en algunos países europeos, estos programas han sido descuidados en algunos casos, o bien no se han puesto en práctica como se esperaba.⁵

Entre los modelos revisados se encontraron peculiaridades, coincidencias y diferencias. Por ejemplo Abbott, Moran y Clarke revisan varios proyectos del entorno británico;⁶ como el de Irlanda del Norte, en el cual se fomenta un proceso de enculturación donde con la ayuda de un tutor, la observación de colegas expertos y el desarrollo de

⁴ Abbott, Moran y Clarke, *op.cit.*; Calliari, *op.cit.*; S. Carr y E. Evans, “Helping beginning teachers remain in the profession: A successful induction program”, *Teacher Education and Special Education*, vol. 29, núm. 2, 2006, pp. 113-115; Lazovsky y Reichenberg, *op.cit.*; Marcelo, *op.cit.*; A. McCormack y K. Thomas, “Is Survival Enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales Context”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 2, 2003, p. 125.

⁵ Marcelo, *op.cit.*; McCormack y Thomas, *op.cit.*

⁶ Abbott, Moran y Clarke, *op.cit.*

una capacidad crítica se pretende facilitar el desarrollo de ambientes de trabajo seguros. También describen, como en Inglaterra, el curso de inducción se centra en el conocimiento y logro de los estándares necesarios para calificar como maestro. En tanto que en Irlanda el programa se enfoca en el desarrollo de competencias profesionales y en Escocia, se busca el desarrollo de actitudes positivas y hábitos relacionados con la profesión docente.

El modelo de Glassboro en Estados Unidos, a través de un Centro de Inducción para Profesores Principiantes, emplea una estrategia multimodal ya que incluye seminarios, material impreso (paquete informativo y boletines trimestrales), chat en línea con asesoría de expertos, equipo de soporte a través de la observación, la discusión y consultoría y asistencia técnica de las agencias educativas locales.⁷

Durante la última década en América Latina se han realizado considerables esfuerzos por elevar la calidad de la educación impulsando el desarrollo de programas de fortalecimiento a la formación inicial docente. Tal es el caso del Ministerio de Educación chileno que desde 2005 ha desarrollado un modelo estrechamente vinculado al sistema de evaluación docente, el cual determina si el periodo de inducción de un año fue suficiente y en casos de reprobación justificar un segundo año de acompañamiento.⁸

En varias provincias de Argentina, desde el Ministerio de Educación de la Nación se ha desarrollado el Proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles que de acuerdo a Alen y Sardi:

se identificaba por dos características principales: eran los propios formadores de los institutos de formación quienes asumían la función de acompañamiento y eran los noveles, los que desde su posición de trabajadores, participaban de las distintas instancias que las propias instituciones iban creando a partir de sus posibilidades y de las necesidades detectadas.⁹

Los esfuerzos por establecer la vinculación entre la formación inicial y la continua se vislumbran en los diversos modelos como una ne-

⁷ Calliari, *op.cit.*

⁸ I. Boerr, *Acompañar los primeros pasos de los docentes. Metas educativas 2012. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*, Santillana, Chile, 2012

⁹ B. Alen y V. Sardi, (coord.), *Un caso de la práctica: somos todos docentes nuevos*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2009, p. 10.

cesidad que favorece no sólo la calidad educativa del país, sino que fortalece también al docente, su identidad y su permanencia en la profesión, como ya se señaló.

A pesar de las particularidades se pueden encontrar elementos fundamentales. Así, en su estudio de modelos de inducción o acompañamiento, Abbott, Moran y Clarke enlistan las características comunes a estos programas:¹⁰

Claridad en la articulación de las metas; recursos de soporte financiero para las actividades de inducción; apoyo de los directores, tutoría por parte de un mentor, tutor o profesor experto; incluyendo un bien definido programa de mentoría, entrenamiento de mentores y orientación para administradores, y orientación para los administradores de sitios; liberación de tiempo y reducción de la carga de trabajo para mentores y principiantes; asignar tareas más fáciles a los principiantes y no a los expertos, programación regular de encuentros entre principiantes y mentores a través de un programa formal y sistemático; tiempo para que los maestros nuevos observen a los experimentados; estimular continuamente la interacción entre maestros nuevos y experimentados; talleres para principiantes antes y a lo largo del primer año; una semana al mes de orientación, la cual incluye trabajo en redes entre profesores y talleres durante el servicio sobre temas de actualidad; la duración del programa deberá de al menos ser de dos años, con una mayor concentración de actividades en etapas más tempranas de trabajo; y menor énfasis en las tareas y más en la asistencia y el soporte.

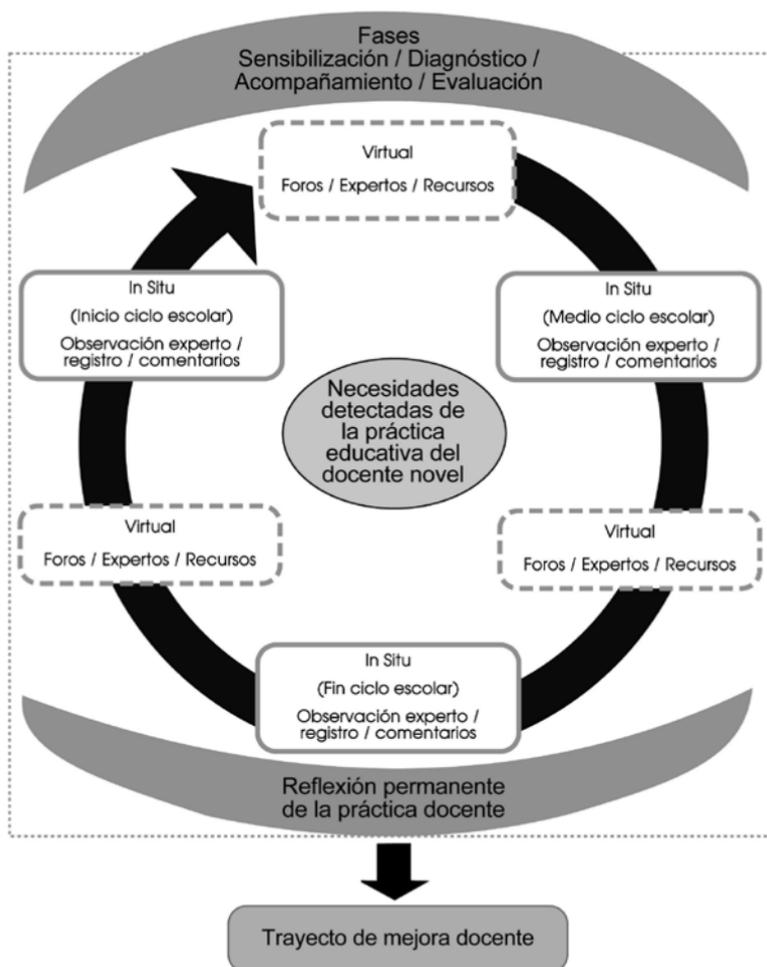
El lector encontrará que el Modelo de acompañamiento virtual e in situ retoma algunos de estos elementos, además de tener un sello propio que corresponde a las características de nuestro sistema educativo, el perfil de nuestros egresados y el contexto que les rodea.

EL MODELO DE ACOMPAÑAMIENTO VIRTUAL E IN SITU

El modelo propuesto consta de tres elementos centrales: las fases operativas, la estrategia para el acompañamiento y el contenido del acompañamiento.

¹⁰ Abbott, Moran y Clarke. *op.cit.* p. 55

Figura 1. Modelo de acompañamiento virtual e in situ



LAS FASES OPERATIVAS DEL MODELO

En la figura 1 se distinguen las tres fases operativas del modelo: sensibilización, diagnóstico-acompañamiento y evaluación de la experiencia. El proyecto inició, como vimos en el capítulo cuatro, con la tarea de identificar escuelas focalizadas por la Secretaría de Educación por sus bajos resultados académicos en la evaluación ENLACE 2010; en las cuales, además, hubiese docentes noveles de la Normal Miguel F.

Martínez. Tras ello se procedió a contactar a los profesores principiantes para invitarles a participar. A esta primera etapa la denominamos de sensibilización y la consideramos fundamental, ya que no habría recompensa o reconocimiento alguno para quienes decidieran colaborar. Para sorpresa de los investigadores, los jóvenes maestros se mostraron dispuestos argumentando que el mayor beneficio para ellos era sentirse apoyados. El siguiente paso fue contactar a directivos e inspectores. Se inició buscando apoyo de los noveles porque queríamos la participación voluntaria de los involucrados, sin que pudiera existir presión o porque fuera una indicación de las autoridades de educación.

Una vez todos dispuestos, se formalizó el proyecto con una reunión oficial para docentes noveles, directores e inspectores o supervisores de las escuelas participantes.

También se contó con representantes de la Secretaría de Educación, de la Subdirección de Desarrollo Magisterial, de la Subdirección de Educación Básica y de la Dirección de Instituciones Formadoras de Docentes. Hubo interés en empezar y dar continuidad tanto desde el área de formación docente como de parte de educación básica.

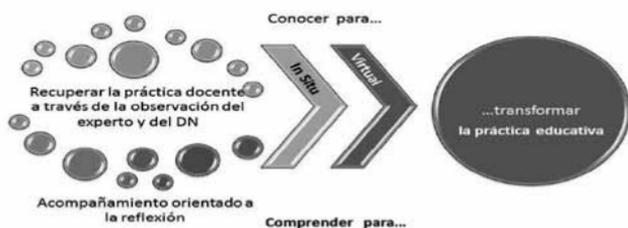
La siguiente etapa fue la de diagnóstico-acompañamiento, donde se pudo conocer a fondo quiénes eran los noveles participantes, sus necesidades, problemas y percepciones. También se profundizó en el conocimiento de los directivos, la situación académica de las instituciones y las características del contexto que les rodeaba. Con estos elementos se inició el acompañamiento, lo que permitió comprender a detalle la dinámica y la forma en que a ella respondían los noveles para dar apoyo y superar las limitaciones mostradas.

Finalmente se llegó a la etapa de evaluación de la experiencia donde se analizó la experiencia en general, las necesidades y las dificultades enfrentadas y se definió la presente propuesta.

LAS ESTRATEGIAS PARA EL ACOMPAÑAMIENTO

El modelo se centra en dos estrategias principales: la recuperación de la práctica mediante la observación hecha por un maestro experto y por el mismo novel y la segunda, el acompañamiento orientado a la reflexión. Estas estrategias se propone que se realicen en dos modalidades: presencial (in situ) y virtual. (Ver figura 2).

Figura 2. Estrategias del Modelo de acompañamiento virtual e in situ



El punto de partida es la comprensión de la práctica docente que se realiza. Para ello, se parte del apoyo de un maestro experto como elemento clave de este acompañamiento, tan importante como el mismo profesor principiante. En la literatura consultada se le denomina experto, mentor o tutor.¹¹ El Modelo de acompañamiento virtual e in situ establece la figura de un maestro experto que visite y observe al novel en el aula en tres momentos del ciclo escolar (inicio, medio ciclo y final del curso) con la finalidad de ver el progreso experimentado. La intención es efectuar el acompañamiento en un contexto real, por lo que la visita se realizará sin previo aviso para apreciar la realidad y evitar la simulación.

Esta estrategia se sustenta en el hecho de que en las escuelas primarias del proyecto, este acompañamiento era realizado por otros pares con mayor antigüedad quienes apoyaban y orientaban al novel, al igual que el director del plantel. Se comprobó que cuando esta figura toma parte activa y está bien preparado, es un apoyo transcendental en la formación del tipo de docente que empieza.

Tener modelos de calidad en los directivos y compañeros en los primeros años es determinante para la definición de la propia práctica. En el esquema actual de formación continua existe la figura del asesor

¹¹ Abbott, Moran y Clarke, *op.cit.*; Marcelo, *op.cit.*; J. Harrison y F. McKeon, "The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher Education", *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 2, 2008, pp. 151-168; R. Lazovsky y R. Reichenberg, "The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks", *Journal of Education for Teaching*, International Research and Pedagogy, vol. 32, núm. 1, 2006, pp. 53-70.

técnico pedagógico (ATP) y de los especialistas en los Centros de Capacitación y Actualización del Magisterio, donde se ofrecen cursos de actualización y capacitación a los maestros. Son ellos quienes también pueden desarrollar este rol; inclusive se puede trabajar con el apoyo de las mismas instituciones formadoras de docentes como fue el caso de la experiencia implantada por el equipo de la Escuela Normal Miguel F. Martínez.¹²

En este esfuerzo de operar un acompañamiento, la mejor forma de recuperar la práctica es a través de la observación. Observar es “‘considerar con atención’ algo que necesitamos analizar; muchas veces observamos movidos por el interés, otras movidos por la necesidad de emitir un juicio posterior.”¹³ Implica poner atención en lo que se hace para conocer y entender; al novel le impulsa el obtener mejores resultados, mejorar su desempeño, optimizar su esfuerzo, sentirse más seguro y disminuir su nivel de estrés.

La perspectiva de la observación cualitativa de Hernández, Fernández y Baptista permite una mejor comprensión de este proceso y su valor en la tarea educativa, ya que permite a quien observa profundizar en la situación estudiada, mantener un papel activo en ésta y lograr la reflexión permanente para estar atento a la realidad que se trata de entender.¹⁴ Para ello es importante atender a los detalles, los sucesos, los eventos y las interacciones entre los miembros que participan.

Se parte de la premisa de que observar, no es sólo un acto de contemplación, habla de procesos de mayor complejidad, como reflexionar y analizar lo que se hace; con la intención de transformar la misma realidad. La complejidad del acto educativo es indiscutible, por ello sólo a través de la toma de conciencia del hacer, con saber y de una firme identidad profesional, se puede entender la realidad áulica y, lo más importante, transformarla en forma continua.

El acompañamiento in situ se refiere a la observación que realiza el maestro experto al visitar el aula en tres momentos del ciclo escolar. Se toma registro de la planeación y la evaluación, la interacción y el manejo del grupo, el dominio de contenidos de enseñanza y disci-

¹² Alen y Sardi, *op.cit.*

¹³ M. Moreno, *Didáctica. Fundamentación y práctica 2*, Progreso, México, 1978, p. 64

¹⁴ R. Hernández, C. Fernández y P. Baptista, *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill, México, 2006.

plinares y la gestión didáctica. Al finalizar la sesión, comenta con el docente novel los principales detalles detectados, hace sugerencias sobre el desempeño observado, atiende sus inquietudes e inicia un proceso reflexivo a través del cuestionamiento sobre su experiencia.

En la presentación de lo observado, se discuten tanto aspectos favorables como errores de su práctica educativa y se utiliza el cuestionamiento como detonante del análisis y comprensión de lo acontecido. Entre mentor y novel se determinan las acciones y los referentes teóricos que pudieran consultar para atender las necesidades detectadas. Los registros de la observación se entregan al final de la recuperación y reflexión de los incidentes.

Los maestros participantes en la evaluación de la experiencia concluyeron que la figura del tutor era beneficiosa ya que los resultados de las estrategias recomendadas por los expertos fueron de apoyo para la práctica realizada y que era necesario que se dieran con continuidad. Contar con el apoyo virtual posibilita aumentar la frecuencia y asegurar la continuidad solicitada que permite al novel resolver las inquietudes de la cotidianidad en el momento conveniente. Por otro lado, los jóvenes profesores que tomaron parte en la experiencia tienen dificultades para combinar las necesidades personales y profesionales pues trabajan, estudian, atienden los retos de la carrera magisterial, entre otras actividades y por ello buscar un espacio o un momento adicional del día o de la semana resulta difícil.

Para recuperar la experiencia a través de la virtualidad el profesor principiante dispone desde internet del video grabado durante la sesión in situ para que, con tranquilidad y según su disposición de tiempo, pueda revisar su práctica y confrontarla con lo vivido. Puede observar su propia práctica y detectar situaciones y formas de actuar que a veces no se consideran por la rapidez y por estar inmersos en el proceso de enseñanza. La videograbación es como observar una película por segunda vez, se encuentran detalles y se aprecia la realidad desde otro ángulo lo que da una nueva o, al menos, diferente perspectiva.

La segunda estrategia alude al acompañamiento orientado a la reflexión de la práctica docente, ya que la transformación de la educación y el crecimiento profesional es un proceso permanente de cambio.

Los noveles egresados de la Normal Miguel F. Martínez vivieron un modelo de tutorío durante todo el año de práctica de servicio social.

En ese tiempo, el acompañamiento se dio bajo la supervisión de un tutor (maestro titular del grupo) y un asesor de la Escuela Normal. La transición entre la formación inicial y la continua favorece que este modelo se desarrolle y que, cuenten en su primer año como docentes titulares contarían con el apoyo virtual y en el aula por medio de las tres visitas. Se prevé que en casos necesarios se extendería un año más.

Uno de los noveles, Diego, expresó las ventajas que esta estrategia le brindó, pues le permitió entender algunas dinámicas de aula y le dio seguridad.

Me dieron sugerencias. Pues si la actitud de mis alumnos es de cierta manera, a veces me dicen: tienes que trabajar así; y me dan las ideas de cómo hacerlo. Muchas veces tienes problemas y no estrategias. Tienes otra perspectiva porque tú tienes una perspectiva de tu salón y muchas veces uno como maestro no se da cuenta de cuál es el verdadero problema.

Durante la puesta en práctica se trabajó en cierto momento con la coevaluación o trabajo de pares para observar la práctica de un compañero y la forma más eficaz fue a través de un grupo focal, donde los docentes externaron lo que apreciaban. Se optó por eliminar esta estrategia del modelo definitivo ya que no resultó como se esperaba. En primer lugar era difícil que fuesen totalmente sinceros o que profundizaran en los temas porque existía una relación afectiva entre los participantes; además el tiempo requerido se duplicaba y se generaba cansancio. Se consideró mejor aprovechar el tiempo en el análisis de la propia práctica del docente mediante la observación de una video-grabación de su clase.

La reflexión de la práctica permite comprender lo ocurrido en el aula; esta comprensión tiene como consecuencia una definición del propio estilo de enseñanza. La necesidad de que durante la formación inicial se desarrolle la capacidad reflexiva y de pensamiento crítico para la transformación de la realidad, ha sido motivo de estudio de diversos autores como Chacón, Mertz y Aranda, Carmona, Tallaferrero, Jerez, Morán y Dallat y Cassís.¹⁵ Es necesario que esta habilidad

¹⁵ M. Chacón, "Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente", *Educare*, vol. 12, núm. 41, 2008, pp. 277 - 287; M. Mertz y T. Aranda, "Formación docente reflexiva: perspectivas interdisciplinarias en educación física", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2010. Recuperado de: <http://www.ujae.es/revista/reid/revista/n3/REID3art7.pdf>; M. Carmona, "Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos", *Revista de Teoría y Didáctica*

continúe desarrollándose durante toda su carrera profesional, por ello juega un papel clave en este proceso de transición, si se desea que se consolide en la formación de un docente reflexivo.

El ejercicio de reflexión debe ser una actividad sencilla; se espera que con el apoyo del observador externo (experto) y de su propio análisis (videograbación) se genere un proceso de cuestionamiento interno sobre el desempeño con la intención de mejorar la práctica cotidiana.

No se espera que este proceso sea un trámite, ni un papeleo tan detallado como el realizado como estudiante. Se busca practicidad, eficacia, calidad no cantidad; se pretende desarrollar una conciencia crítica, analítica, propositiva y cuestionadora, que le lleve al entendimiento y perfeccionamiento del diario hacer. Entre más se conozca más seguro estará el novel e iniciará la definición de su trayecto formativo atendiendo a sus necesidades y a sus requerimientos.

Este proceso no es desconocido para los noveles participantes. En el caso de los exalumnos de la Normal Miguel F. Martínez durante su formación inicial desarrollaron procesos de recuperación y reflexión de la práctica, actividad que en el séptimo y octavo semestres culmina con la elaboración del documento recepcional. El ciclo reflexivo de Smith y el análisis de la práctica con base en teóricos como Vidiella son referentes por ellos conocidos.¹⁶

Durante la visita al aula del maestro experto, al final de la sesión en un intercambio de ideas, se analiza lo sucedido y a través del cuestionamiento directo se inicia un proceso interno de análisis sobre la práctica. En este caso la heteroevaluación realizada permite brindar elementos

de las Ciencias Sociales, núm. 13, 2008, pp. 125-146; D. Tallaferro, "La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes", *Educare*, vol. 10, núm. 33, 2006, pp. 269-273. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009&lng=es&nrm=iso; S. Jerez, "Teachers' Attitudes towards Reflective Teaching: Evidences in a Professional Development Program (PDP). Profile Issues in Teachers", *Professional Development*, núm. 10, 2008, pp. 91-111; A. Morán y J. Dallat, "Promoting reflective practice in initial teacher training", *International Journal of Educational Management*, vol. 9, núm. 5, 1995, pp. 20-26 y L. Cassís, "Donald Schön: una práctica profesional reflexiva en la universidad", *Compás Empresarial*, vol. 3, núm. 5, 2011, pp. 14-21. Recuperado de: http://www.univalle.edu/publicaciones/compas_emp/compas05/007compas.pdf ISSN 2075-8952

¹⁶ Secretaría de Educación Pública, *Seminario de Análisis de Trabajo Docente I y II*. Guía de materiales de apoyo para el estudio 7º y 8º semestres. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento académico de las Escuelas Normales, México, 2000.

para la reflexión de la práctica, el reconocimiento de las fortalezas y la detección de áreas de oportunidad. Durante la retroalimentación presencial surgían dudas, cuestionamientos e inquietudes; algunas podían ser resueltas en el momento y otras requerían de apoyo adicional. Este requerimiento y la reflexión con profundidad se pretende que se realice virtualmente, intercalándolo con las tres visitas programadas en el aula.

A través del análisis de la videograbación, en forma casi automática y aún sin querer se plantean cuestiones e inquietudes, surgen pensamientos que llevan a reflexionar sobre la experiencia acontecida. La autoevaluación es parte natural de un proceso de crecimiento continuo y nos hace valorar las estrategias implementadas y los logros de los propósitos planteados.

En la plataforma virtual se propone abrir foros de discusión y chats en línea atendidos por maestros expertos que darán respuesta a las inquietudes y fomentarán la reflexión sobre la práctica. Además, deben existir recursos y materiales educativos disponibles para consulta y así como vínculos a sitios especializados para apoyar a las necesidades del novel.

Se espera que de este proceso permanente de observación y reflexión se reconozcan las necesidades, las áreas de oportunidad y los aspectos en los que se debe desarrollar cada profesor principiante. Con este análisis se podrá seleccionar y definir el trayecto formativo que mejor responda a cada novel.

EL CONTENIDO RECTOR DEL ACOMPAÑAMIENTO

Es importante aclarar que el Modelo de acompañamiento virtual e in situ no plantea un contenido rector único; más bien responde a las necesidades detectadas en la práctica educativa del docente novel de acuerdo a su contexto y sus circunstancias.

Sin embargo, en la implementación de la presente propuesta fueron tres los principales contenidos encontrados. El primero está orientado a estrategias docentes. En esta etapa inicial uno de los principales problemas identificados alude a la falta de estrategias de enseñanza que atiendan las necesidades de los diversos ritmos de aprendizaje y casos especiales del grupo.

De igual manera faltaba consolidación de las estrategias implementadas para asegurar la construcción del conocimiento en torno a los aprendizajes esperados.

El dominio de la asignatura le da al novel seguridad en su actuar, mayor confianza en lo que hace y en atender las inquietudes expresadas. Es necesario conocer la disciplina con la que se trabaja. Este aspecto también fue detectado como debilidad en los noveles que tomaron parte en el proyecto.

Finalmente, una de las mayores preocupaciones de los profesores principiantes responde a su necesidad de adaptación al medio. En la experiencia vivida en contextos de marginalidad económica y rezago académico se observó una pesada carga emocional en la mayoría de los noveles. El temor fue la respuesta en algunos casos, que los llevó a abandonar esos lugares que deben ser atendidos en forma prioritaria si se quiere impactar en su desarrollo. Consecuentemente, se plantea como contenido el apoyo emocional a estos jóvenes maestros.

McAlpine y Crago utilizan el término de discontinuidad cultural para referirse al choque de los maestros principiantes que acuden a comunidades indígenas. Sin embargo trabajar en contextos marginales es muy similar en cuanto al impacto cultural que sufren quienes atienden estos medios.¹⁷ Además los dos medios comparten problemas de escolarización y rezago académico y como señala Marcelo, “el profesorado principiante que accede a enseñar en esos espacios necesita un apoyo especial [...] que permita retenerles en la docencia para que puedan ayudar al desarrollo de tales comunidades.”¹⁸

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

La experiencia adquirida durante el proyecto permite hacer algunas sugerencias que se consideran importantes en la implementación del Modelo virtual e in situ.

En cuanto a los participantes, se verificó que la disposición mostrada por los docentes es determinante para el éxito de la experiencia y, cuando a esta fórmula se suma un director comprometido y capacitado, los resultados escalan. Por tal motivo una sugerencia es que la actividad sea voluntaria, nunca coercitiva o mandatoria.

¹⁷ L. McAlpine y M. Crago, “The induction year experience in a cross cultural setting”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 11, núm. 4, 1995, pp. 403-415.

¹⁸ Marcelo, *op.cit.* p. 106.

Sobre la duración ideal se sugiere un año de acompañamiento como mínimo. Al igual que en otros estudios se considera idóneo apoyar al menos durante los primeros tres años de iniciación a la docencia. En el caso de la Escuela Normal Miguel F. Martínez podrían considerarse el servicio social y las prácticas profesionales como ejemplos de este esquema. Se proponen dos años de seguimiento a los profesores principiantes y un tercero para quienes lo requieran.

La realización de las visitas es particularmente importante para obtener los mejores resultados del Modelo. La primera visita, de diagnóstico o apertura, permite conocer a los noveles, a los directivos y el estado de los planteles. Nos permite escuchar las voces de los participantes a través de entrevistas, encuestas y el análisis de evaluaciones realizadas a los alumnos. Es recomendable que el novel revise sus resultados de evaluación, tales como ENLACE para ver la situación de su grupo y que retome los resultados de sus alumnos actuales para reconocer fortalezas y áreas de oportunidad. Es un referente importante de comparación y avance. En caso de que no se cuente con estos elementos se debe aplicar una evaluación de diagnóstico.

La solidez del apoyo tecnológico dependerá de la efectividad de respuesta y de que la plataforma esté actualizada y sea amigable. Durante la experiencia se manifestaron serias limitaciones al carecer de soporte técnico para atender los requerimientos que iban surgiendo, lo que llevó a que no operara como se proponía. El mantenimiento de la plataforma y su actualización permanente es determinante para que sea eficiente.

CONCLUSIONES

El Modelo de acompañamiento virtual e in situ si bien se aplicó en contextos de marginalidad y rezago académico, es una alternativa que puede desarrollarse en otros medios y beneficiar a los profesores principiantes en general.

En el contexto aplicado buscó aminorar el estrés generado por enfrentar dicha realidad, fortalecer la identidad y el compromiso con la docencia así como brindar mejores profesionales de la educación en zonas vulnerables.

Los primeros años de práctica docente son fundamentales en la docencia y pueden significar la permanencia o no de los maestros en la profesión. Un acompañamiento efectivo es un medio de elevar la

calidad educativa y de disminuir el estrés generado en este periodo de choque de la realidad.

El Modelo de acompañamiento virtual e in situ propone una estrategia multimodal, ya que brinda alternativas diversas a los noveles al conjugar la virtualidad y lo presencial para resolver los conflictos que se presentan en la cotidianeidad del aula.

Un docente crítico y reflexivo de su quehacer educativo transforma la práctica educativa. Sólo un profesional que reflexiona sobre su desempeño y reconstruye continuamente su trayecto formativo con base en las necesidades detectadas es clave para el éxito de la educación. Tanto la figura del maestro experto, como el equipo de especialistas que soportan el modelo de acompañamiento, son actores clave para el logro de las metas planteadas.

Otra de las cualidades del modelo se sustenta en la definición de las necesidades propias del docente, del contexto en el que está inmerso a nivel micro y macrosocial para que realmente se atienda a sus requerimientos.

La transición de la formación inicial a la continua a través de un modelo estructurado que pueda dar respuesta a sus inquietudes es un paso primordial para disminuir el estrés del profesor principiante como responsable del grupo y el modelo propuesto hace de esta transición una más productiva y significativa en la trayectoria del docente novel.

VIII

Modelo de acompañamiento a docentes noveles. Talleres en el contexto del centro de trabajo

SANJUANITA GUERRERO NEAVES

MARIO COLLAZO GARZA

VIOLETA VILLASANA ZAPATA

ANGÉLICA ANAÍS ÁVALOS VILLARREAL

KARINA GUADALUPE CÁRDENAS RODRÍGUEZ

INTRODUCCIÓN

La calidad de la inserción profesional de los docentes noveles depende de varios factores que van desde la naturaleza de la formación inicial recibida, al marco institucional y de organización escolar donde ejercen en sus primeros años y realiza con ello su socialización profesional. Es ahí donde reafirma o no su biografía escolar.¹

La socialización profesional la relaciona Perrenoud con el concepto de *habitus*, que se constituye en la formación inicial y los primeros años de prácticas.² Sanjurjo parte de este concepto y retoma a Davini para precisar que las escuelas de inserción laboral también son formadoras de docentes y van modelando las “formas de pensar, percibir y actuar garantizando así la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo”.³ Esta estructuración de pertenencia al magis-

¹ Para A. I. González Brito, N. Araneda Garcés, J. Hernández González y J. Lorca Tapia, “Inducción profesional docente”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, núm. 1, 2005, pp. 51-62. doi: 10.4067/S0718-07052005000100003; M.C. Davini, “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas”, en C. Davini (coord.), A. Alliaud, L. F. Vezub, C. Loyola, N. Poliak, V. Garrote y L. Isod, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers, Buenos Aires, 2002, pp. 13-38.

² P. Perrenoud, “El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia” en L. Paquay, M. Altet, M., E. Charlier y P. Perrenoud. (coords.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias*, Fondo de Cultura Económica, México, 2005, pp. 265-308.

³ L. Sanjurjo, “La construcción del conocimiento profesional docente”, en A. de Alba et al. (coord.). *La formación docente*, publicación del 2º Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina, 2004, pp.121-129; Davini, *op.cit.* p. 15.

terio “conforma implícitamente las concepciones y valores comunes que identifican a los maestros”.

Muchas de las veces el proceso de socialización en el puesto de trabajo tiene un bajo nivel de conciencia y se desarrolla con base en la reproducción de las rutinas, rituales, intercambios semánticos y prácticos en la adaptación a sus estructuras. La inseguridad para el desempeño, la complejidad del trabajo, el contacto con los pares, los alumnos, los padres y las autoridades hacen responder a los noveles desde el repertorio de la biografía previa como socialización personal en el rol.⁴

Anteriormente las escuelas no reconocían que los docentes noveles perciben su primer año de trabajo como problemático y además, de darles las mismas responsabilidades que a los docentes con experiencia, los dejaban sin apoyo en esta transición de estudiante a profesional de la docencia. Posteriormente, en el contexto de las políticas para mejorar la calidad en la educación, se admitió que la inducción al profesor es parte del desarrollo profesional, como un proceso continuo y que es de suma importancia tanto para el docente novel como para la escuela. Por lo anterior se volvió la mirada a la necesidad de atender la supervisión de la enseñanza y de generar programas de inducción a los docentes noveles.⁵

La OCDE reconoce que en muchos países se carece aún de programas sistémicos de integración y atención hacia los profesores noveles, lo que representa un costo alto a largo plazo.⁶ En consecuencia, orienta en el sentido de que el desarrollo profesional docente se diseñe como un proceso continuo donde las etapas de formación inicial, de integración y de desarrollo profesional se conecten entre sí como un sistema coherente. Afirma que es más pertinente y eficaz mejorar la inducción y el desarrollo de los maestros a lo largo de la carrera docente, que aumentar la duración de la formación inicial.

Marcelo García registra que los programas de iniciación, inducción profesional o inserción a noveles se empezaron a generalizar a princi-

⁴ Davini, *op.cit.*

⁵ J. H. C. Vonk, “A Knowledge Base For mentors of beginning teachers: Result of a dutch experience” en R. McBride (ed.) *Teacher education policy*, Falmer Press, Londres, 1996, pp. 112-134.

⁶ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, París, 2005.

pios de los años ochenta y proliferaron en mayor medida en los Estados Unidos de Norteamérica.⁷ Se destaca la existencia de una variedad de programas de inserción, que pueden consistir desde una reunión a principios del curso con información sobre las características de la escuela de llegada o actividades burocráticas y formales, hasta programas muy estructurados con múltiples actividades que aportan inducción al novel y propician acompañamiento con un profesor guía o tutor en un proceso de inserción programada o gradual.⁸

Para Tisher, citado por Marcelo García, son cuatro los objetivos que debe tener un programa de inducción: a) desarrollar el conocimiento de la escuela y el sistema educativo, b) incrementar la comprensión sobre la complejidad de las situaciones de enseñanza y sugerir alternativas para afrontarlas, c) proporcionar servicios de apoyo y recursos dentro de las escuelas, d) ayudar a aplicar el conocimiento que ya se posee o que podría obtener por sí mismo.⁹

Wong aclara que la inducción es un proceso que dura varios años y se diseña para capacitar a los nuevos docentes en los estándares académicos y en la visión de la zona escolar y la escuela.¹⁰ La escuela es la meta del desarrollo, con la cooperación e interacción (dimensión socializante) de los participantes con otros profesionales (colegas, inspectores, y otros), con el fin de que los aprendizajes sean complementarios a los recibidos, acumulativos y recurrentes.¹¹

Smith e Ingersoll mostraron la existencia de tres tipos de programas de inserción: a) básica, con apoyo del mentor de la misma materia o de otra diferente a la que enseña el novel y comunicación con el director o jefe del departamento; b) básica+colaboración, con apoyo de un men-

⁷ C. Marcelo García, "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 19, núm. 1, 1999, pp. 101-143.

⁸ González Brito et al., *op.cit.*; C. Marcelo García, "Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente", en C. Marcelo García. *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Octaedro, Barcelona, 2008, pp. 7-57.

⁹ Tisher, citado en C. Marcelo García, "Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente" *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, vol. 6, núm. 61-80. 1988, p. 71. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf

¹⁰ H. K Wong, "Induction programs that keep new teachers teaching and improving", *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, vol. 88, núm. 638, 2004, pp. 41-58.

¹¹ L. M. Villar Angulo, "Proyecto de formación desde el centro (PFC)", *Revista de Educación*, núm. 317, 1998, pp. 45-56.

tor de la misma área de conocimiento, comunicación con el director o jefe del departamento y tiempo para planear con otros colegas y participación en seminarios con otros noveles; c) básica+colaboración+red de profesores+recursos extras, se agrega a las anteriores la participación en una red externa con reducción de la carga docente. Los autores concluyen que los programas de inserción bien diseñados y bien desarrollados garantizan la mejora de la satisfacción en el trabajo, la eficacia en la docencia y la retención de los noveles.¹²

Para Wong los elementos que subyacen a los programas de inducción exitosos son los siguientes:¹³

1. Iniciar con la inducción cuatro o cinco días antes del inicio de clases.
2. Ofrecer un proceso continuo de desarrollo profesional a través de una sistemática formación durante un periodo de dos o tres años.
3. Integrar grupos de estudio donde los nuevos maestros puedan trabajar en red y se pueda construir apoyo, compromiso y liderazgo en una comunidad de aprendizaje.
4. Incorporar un fuerte sentido de apoyo administrativo.
5. Integrar un componente de tutoría en el proceso de inducción.
6. Presentar una estructura para el modelado de la enseñanza eficaz en servicios internos y tutoría.
7. Proveer oportunidades para visitar las aulas de clases demostrativas.

Britton, citado por Wong, detectó tres elementos semejantes y útiles para los tomadores de decisiones, en los programas de inducción de Suiza, Japón, Francia, Shanghai (China) y Nueva Zelanda:¹⁴

1. *Integral*. Sus enfoques son altamente estructurados, completos, rigurosos, serios y controlados, con definición precisa de los roles de cada integrante: administradores, profesores y mentores.
2. *Aprendizaje profesional*. El programa de inducción es una fase del desarrollo profesional de sus maestros y lo logran de una manera organizada, sostenida y con el empleo de diversos de métodos.

¹² Smith e Ingersoll, citados en C. Marcelo García, "Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios" *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 2009, pp. 1-25.

¹³ Wong, *op.cit.* p. 48

¹⁴ Britton et al., citados en Wong, *op.cit.*

3. *Colaboración*. El grupo de trabajo colaborativo es un componente fundamental de la cultura de la enseñanza. Se comparten experiencias, prácticas, herramientas y un lenguaje común entre los colegas así como la construcción del sentido de la identidad grupal.

Como se ha advertido en los análisis anteriores, son varios los componentes que deben considerarse para el diseño de un programa de inserción eficaz. Horn, Sterling y Subhan, citados por Marcelo García hallaron siete elementos que son comunes en las diversas propuestas de programas de inserción:¹⁵

1. Orientación. Actividad introductoria antes del inicio del curso para conocer la escuela, el currículum y la comunidad.
2. Mentoría. La presencia de un docente con experiencia que acompañará al novel como mentor.
3. Ajuste de las condiciones de trabajo. Reducción del número de alumnos en las clases de los noveles y de las actividades extracurriculares, entrega de materiales y recursos.
4. Reducción del tiempo. Menor carga horaria para que los noveles puedan realizar las actividades de formación.
5. Desarrollo profesional. Realización de actividades formativas relacionadas con la enseñanza, gestión de clase y disciplina y relaciones con los padres.
6. Colaboración con compañeros. Trabajo colaborativo con otros noveles o profesores que planifican o analizan la enseñanza.
7. Valoración del profesor. Periodos de observación del trabajo de los noveles para detección de sus fortalezas y debilidades y realimentación.

Se agrega el planteamiento de Perrenoud, quien propone diez dispositivos específicos de formación para el desarrollo de habilidades profesionales en el docente: práctica reflexiva, intercambio de modelos y la práctica, la observación mutua, la metacognición con los alumnos, la escritura clínica, la formación apoyada en el video, la entrevista de clarificación, la historia personal, la simulación y el juego de roles y la experimentación de enfoques poco habituales.¹⁶

¹⁵ Horn, Sterling y Subhan, citados en Marcelo García, "Políticas de inserción en la docencia... *op.cit.*

¹⁶ Perrenoud, *op.cit.*

Con las consideraciones anteriores se descarta el concepto de desarrollo profesional docente basado en cursos aislados que no consideran las demandas y necesidades de los maestros ni del contexto institucional donde laboran.¹⁷ Desde los años ochenta ya se valoraba como inefectivo para la formación continua el método tradicional con cursos cortos, fuera del centro escolar, a cargo de expertos y sin acompañamiento posterior.¹⁸

El propósito de este capítulo es la descripción del modelo de acompañamiento para docentes noveles derivado del proyecto de investigación-acción desarrollado por la Escuela Normal Pablo Livas. La construcción se realizó a partir de las necesidades de los docentes planteadas como problemas sentidos que se presentan en el capítulo cinco de este volumen. El modelo, designado con el nombre Talleres en el contexto del centro de trabajo se centra, como su nombre lo indica, en el desarrollo de talleres destinados a apoyar la práctica pedagógica de los docentes noveles.

TALLERES

En total se efectuaron dieciocho talleres y se llevó a cabo la grabación de todas las sesiones. En las dos escuelas donde se realizó el proyecto participó el total de la planta docente y se recibió el apoyo de los estudiantes de séptimo y octavo semestres de la Escuela Normal para atender a los alumnos de los docentes en el tiempo de su participación en los cursos.

Se previó el diseño y organización de las sesiones con un enfoque cognoscitivista, promoción de la participación, ambiente dinámico y ameno, poca verbalización de los asesores, empleo de instrucciones por escrito y uso de recursos didácticos esto con el fin de que la estructura de los talleres operara como referencia para la práctica pedagógica de los docentes noveles. Para la organización de cada taller se elaboraron los siguientes documentos: logística, carta descriptiva, laboratorios, contenidos informativos, evaluación y presentación en PowerPoint.

¹⁷ M. Ventura, "Asesorar es acompañar", *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 12, núm. 1, 2008, pp.1-15; L. Vezub, *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*, IIPÉ-UNESCO, Buenos Aires, 2010.

¹⁸ H. Wideman, *Online teacher learning communities: A literature review*, Institute for Research on Learning Technologies, York University, 2010, Recuperado de <http://irlt.yorku.ca/reports/TechReport2010-2.pdf>

En cada sesión se organizaba un legajo para cada integrante del equipo y uno para el expediente del proyecto de cada escuela.

En la hoja de logística se incluían: fecha, horario, materiales y recursos y acciones previas. En la carta descriptiva se precisaba el propósito, las acciones del taller como estrategia didáctica, distribución de horario por acción y el nombre del responsable.

Se diseñaba una presentación en PowerPoint con el título del taller, el propósito, las actividades y las preguntas de evaluación, con la finalidad de que los participantes conocieran la estructura y cada uno de los pasos que se iban a seguir.

Los laboratorios contenían las actividades para propiciar la participación de los docentes por escrito y en forma oral, tanto en los equipos como en la plenaria. Se abordaban los contenidos y la discusión giraba en torno a su posibilidad de aplicación en las aulas. Se trabajaba primero en parejas o pequeños grupos y posteriormente como grupo en conjunto, la participación se impulsaba con preguntas que llevaran a la profundización en la temática del día.

Los documentos informativos eran síntesis de lecturas enfocados a la consecución del propósito de cada taller. Una política de selección fue el tamaño del escrito, que no debía sobrepasar una cuartilla, por el tiempo de que se disponía y para evitar la pérdida de interés.

Al final de cada sesión se destinaba un tiempo para que los docentes externaran sus opiniones respecto a la temática y desarrollo del taller y se entregaba una hoja de evaluación para recibir la realimentación sobre lo visto, su utilidad y las posibilidades de aplicación en el aula de los contenidos y otros componentes.

En una síntesis de las evaluaciones de los talleres por los docentes, se valoró la organización como buena, en los aprendizajes logrados destacaron comentarios con relación a lo positivo del trabajo en equipos, la coincidencia sobre los problemas, la revisión de soluciones para resolver problemas y el interés para contribuir a la mejora en las escuelas. En general se mencionó que los talleres brindaron ideas para la reflexión sobre el propio trabajo así como la solución de problemas y conflictos.

Con relación a la posibilidad de aplicación en sus respectivos grupos de alumnos de las actividades y las propuestas de los contenidos en los talleres, se estimó como positivo el uso de fichas de trabajo para

actividades, las estrategias para motivar a los alumnos y para propiciar la disciplina, la práctica de valores, las técnicas dinámicas para organizar a los alumnos en equipo y la planeación adecuada para organizar las actividades.

En la evaluación final realizada con grupo de discusión, se apreció el cuestionamiento sobre los problemas percibidos, la participación en la emisión de respuestas y la realimentación por el equipo investigador con apoyos para el análisis de los problemas planteados. A este respecto el maestro BJ nos dijo:

desde un principio los investigadores nos preguntaron sobre los problemas que nos afectaban en el salón, después, del contexto. Más tarde nosotros estuvimos haciendo los comentarios y después los investigadores empezaron a plasmar diferentes ideas, textos, videos de acuerdo a los problemas. Estuvimos trabajando también sobre los temas, no solamente sobre las problemáticas de los alumnos emocionales, sino académicas.

La participación en el proyecto se llegó a percibir como un apoyo y no como un trabajo extra, aunque inicialmente hubo reservas porque el novel, como recién egresado, asoció el proyecto con la percepción de la carga de trabajo en la Escuela Normal en su año de práctica profesional. El docente AP lo expresó de la siguiente manera:

uno como maestro recién egresado de la normal ya quiere estar libre de tesis, de investigaciones, de materiales. Luego de repente te dicen, te vamos a observar, vamos a hacer un diagnóstico de cómo está tu salón y qué dificultades tienes. Piensas más carga, más trabajo, más compromiso. Pero ya cuando te dicen que te van a brindar apoyo, pues bienvenido. El apoyo que tengas es bueno y hay que abrirle las puertas.

El novel reconoce que realiza su trabajo en soledad y que se lo avienta a aprender a volar solo, por lo que sugiere que se le dé la confianza al estudiante y se le ofrezca acompañamiento en su proceso de inicio en la docencia. De nuevo BJ comenta:

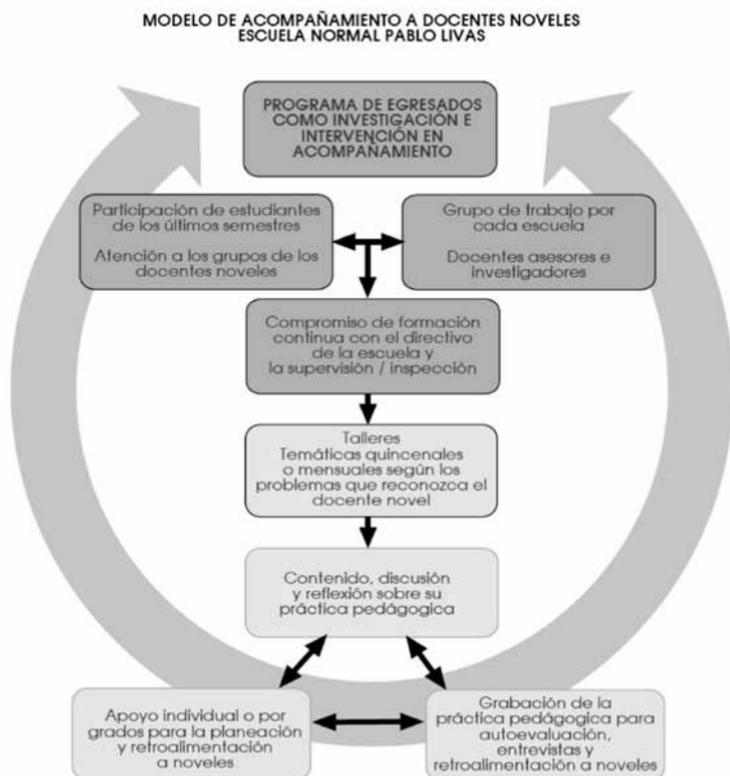
antes de que el alumno avance, se gradúe o salga, hay que decirle: están esos proyectos, no van a estar solos, va a haber un seguimiento. Porque al decir esto al alumno va a sentir confianza, no va a estar solo en la primaria. No me van a dejar, como se dice, morir solo. Porque para nosotros cuando salimos es como el águila cuando avienta a sus pollitos: a volar tú solo, para aprender tú solo. Pero al decirle eso el normalista siente la confianza: me van a estar apoyando si tengo problemas. Eso le va a dar confianza y motivación.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO

El Modelo Talleres en el contexto del centro de trabajo (Ver figura 1), plantea que la Escuela Normal se responsabilice de la formación continua de sus egresados noveles en su primer año de trabajo y realice el acompañamiento como parte de su programa de seguimiento de egresados, como investigación e intervención en acompañamiento a partir de las necesidades detectadas como problemas sentidos.

Otro punto primordial es incorporar en el programa la participación de estudiantes de los últimos semestres para que atiendan al grupo de cada docente novel en el tiempo de su trabajo en los talleres de formación continua.

Figura 1. Modelo Talleres en el contexto del centro de trabajo



Es fundamental que el compromiso de formación continua se acuerde con el directivo de cada escuela así como la supervisión/inspección y el análisis conjunto del trabajo de aula con base en planeaciones didácticas sustentadas en la Reforma de la educación primaria. De igual manera se precisa que en el programa y la operación en los talleres se incorporen a los directivos y al asesor técnico pedagógico (ATP) de las escuelas participantes. Además de establecerse los tiempos de trabajo con los docentes noveles, como una actividad que se realiza en el horario laboral para garantizar la asistencia y participación continua y colegiada.

En la planeación de los talleres es menester garantizar la participación reflexiva del novel, con abordaje de contenidos teóricos interdisciplinarios y discusión sobre las características y finalidades de su práctica pedagógica. El desarrollo puede ser quincenal o mensual y se puede ofrecer en forma individual o por grados.

El apoyo al docente novel se puede realizar en forma individual o por grados en sus planeaciones didácticas. Otras condiciones para la eficiencia del acompañamiento al docente novel, son:

- a. La grabación de la práctica pedagógica y la entrega del video al docente para que se autoevalúe con base en una pauta de observación.
- b. La planeación de entrevistas a profundidad con los docentes noveles con relación a sus autoevaluaciones.
- c. El registro de las entrevistas para valorar las mejoras en su práctica pedagógica y las argumentaciones sobre los cambios manifestados.
- d. La evaluación del desarrollo del programa y su impacto en la práctica del docente.

Para complementar el programa de acompañamiento y seguimiento de egresados, los resultados pueden ser aprovechados por la escuela normal como realimentación para la valoración de su operación curricular.

CONCLUSIONES

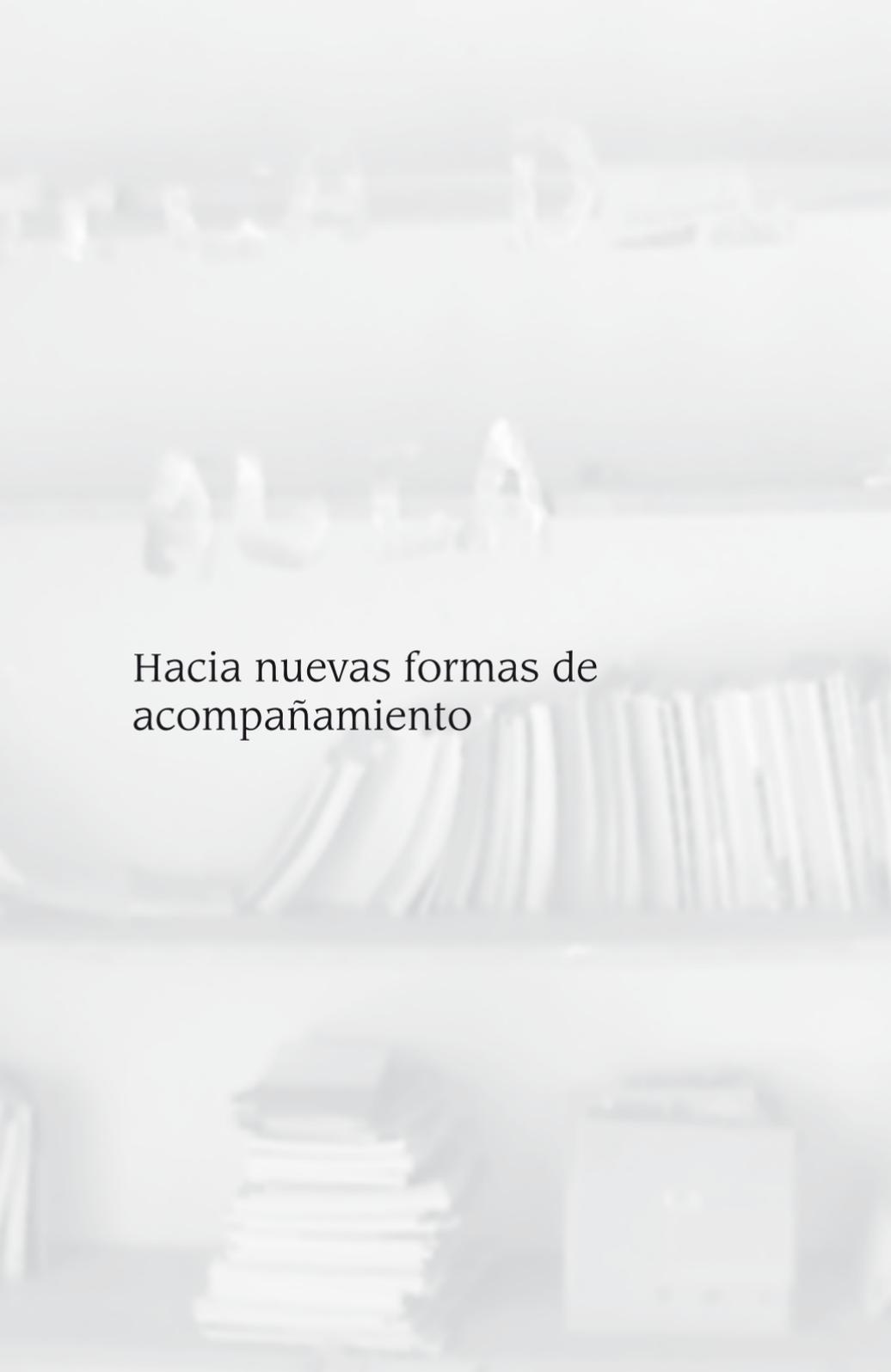
El modelo de acompañamiento que se propone se diseñó con base en el trabajo investigativo y de intervención con los docentes noveles de las escuelas de educación primaria participantes.

La propuesta de modelo parte de una serie de supuestos de política educativa, como que las escuelas normales:

1. Destinen recursos humanos y financieros para el programa de acompañamiento y seguimiento a egresados.
2. Se enfoquen en los egresados que inician su primer año laboral como noveles para ofrecer acompañamiento como apoyo a su práctica pedagógica.
3. Desarrollen un programa de seguimiento de egresados de investigación e intervención educativa que vincule con la escuela primaria a su planta docente y a sus estudiantes de los últimos semestres.
4. Establezcan vinculación con las escuelas de educación primaria para proyectos de formación continua y mejora en el centro escolar.
5. Perciban el programa de seguimiento de egresados como realización a su operación curricular.

El modelo de acompañamiento que se propone es pertinente, relevante e innovador, porque garantiza el impacto de la formación continua en la mejora de la práctica pedagógica al vincular los contenidos y la metodología con la dinámica del centro escolar de adscripción del novel.

Las limitaciones de esta propuesta se relacionan con la voluntad de las escuelas normales de responsabilizarse de sus egresados, hacer seguimiento de su práctica para propiciar certeza en el logro de los objetivos de planes y programa del nivel y de comprometerse con la vinculación para la mejora de las escuelas de educación primaria.



Hacia nuevas formas de
acompañamiento

IX

Distintas miradas a problemas similares y prospectivas de acción

MARÍA TERESA GARZA BUENTELLO
MARTHA BEATRIZ GONZÁLEZ ESTRADA
PETRA EUFRACIA GONZÁLEZ RIVERA

INTRODUCCIÓN

El esfuerzo de investigación-acción entre escuelas formadoras de docentes, instituciones públicas y privadas e investigadores con diversos antecedentes y trayectorias profesionales, apoyado por la Subsecretaría de Desarrollo Magisterial del Estado de Nuevo León y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, permitió concluir el trabajo colectivo que ahora se publica. Este estudio reportó la observación y problemas del inicio en la docencia de maestros recién egresados cuyo primer centro de trabajo se ubicaba en zonas de Nuevo León vulnerables social y académicamente.

En los primeros capítulos se detallaron los problemas que enfrentan los docentes noveles a nivel internacional y nacional, para proseguir con la descripción de los propios de los maestros en las escuelas de Nuevo León. El entusiasmo y dedicación de quienes realizaron este trabajo interinstitucional permitió que se elaboraran tres modelos de acompañamiento y que éstos fueran propuestos como modelos de formación para docentes noveles en el centro de trabajo.

Los esfuerzos por vincular o articular la formación inicial con la inserción al servicio educativo resultan en estrategias que permitirán consolidar el debut del docente. Si logramos esta vinculación exitosa, no sólo apoyaremos el desarrollo y obtención de una mejor calidad educativa sino que la figura de este maestro, su identidad y su permanencia en la profesión se pronosticarán exitosas. Docentes críticos, reflexivos y propositivos en su actuar son los que permitirán transformar nuestras prácticas educativas.

A continuación se analizan las generalidades de los modelos propuestos a la luz de los planteamientos teóricos sobre este tema identificando sus similitudes. Después, se examinan las diferencias o particularidades que poseen, tanto en términos de las etapas propuestas como de las estrategias y contenidos que abordan. Finalmente, se discuten los retos, posibilidades e implicaciones que en materia de política pública poseen los esfuerzos de acompañamiento dirigidos a favorecer la inserción de los maestros y maestras que inician en escuelas de educación primaria en contextos en desventaja.

GENERALIDADES DE LOS MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTO

Son varias las características que comparten los tres modelos propuestos en los capítulos anteriores. Sus similitudes se ciñen a conceptos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, nodales en la formación docente y que, para fines de análisis, han sido agrupados en cinco temas distintos: a) dinamismo y contextualidad personal, estructural e institucional, b) integralidad de la práctica y de la formación docente, c) interacción propositiva entre actores, d) construcción colaborativa del conocimiento y e) reflexión crítica sustentada y problematizada. Si bien los modelos comparten estas características generales, hay que precisar que el peso otorgado a cada una no es necesariamente el mismo.

Dinamismo y contextualidad personal, estructural e institucional

En los modelos de acompañamiento delineados se ha partido de una concepción dinámica del proceso de formación de los docentes noveles.¹ Para los autores de cada uno, en la formación de los profesores noveles confluyeron una serie de aspectos que involucran la biografía personal y social. En ese sentido la formación ha sido visualizada como sociohistórica.²

Los profesores noveles participantes egresaron de escuelas normales públicas de Nuevo León, cada uno de ellos llevó a su ejercicio

¹ A. I. Pérez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid, 2000; R. Reyes, *El aula como espacio de formación*, CISE, México, 2001 y M. Roncoroni, "La transformación educativa y el docente, ¿una revolución al estilo Copérnico?", *Investigación en la escuela*, núm. 29, Diada, Sevilla, 1999.

² D. Cela, "Formación permanente del profesorado", *Investigación en la escuela*, núm. 29, mayo de 2000, Biblioteca IISUE, Madrid.

profesional una serie de aspectos y de procesos que lo han conformado durante el tiempo en que ha desarrollado su quehacer como docente.³ Este fue uno de los aspectos que se tomaron en cuenta en el planteamiento teórico, metodológico y epistemológico de los modelos de acompañamiento.

En los casos estudiados existe un punto de encuentro: la marginalidad, situaciones de desventaja socioeconómica, sociocultural o ambas en las poblaciones donde se sitúan las escuelas. En ese sentido los modelos aparecen como propuestas de atención a problemas de aprendizaje, de construcción del conocimiento e incluso de formación continua, en cada uno de los contextos vulnerables que fueron estudiados.⁴

Se ha destacado como insumo importante en cada uno de ellos, la idea de que la formación y la práctica docentes son responsabilidades de tipo personal.⁵ Inspirándose en la idea de que el trabajo en las aulas obedece a las condiciones sociales e históricas de los noveles, se plantearon tres alternativas de acompañamiento, en el entendido de que había que responder a las necesidades inherentes a cada contexto.⁶

La intención ha sido también que el profesor principiante resignificara sus propios procesos de formación;⁷ con la intención de permitir el acceso a propuestas de trabajo que resolvieran los problemas que se le presentaban dentro de las aulas. En este sentido en cada modelo se matiza un aspecto concreto de ese ejercicio profesional.

Los modelos afrontaron las contradicciones en lo individual y en lo social.⁸ Por esa razón se hicieron explícitos los proyectos personales para los noveles y, en un segundo momento, los proyectos institucionales que determinaron las escuelas de primaria donde trabajaban. Ello significó que se hicieron evidentes las dimensiones áulica, institucional y social en los diseños propuestos.⁹

³ A. Bromberg, *Formación profesional docente*, Bonum, Buenos Aires, 2007; R. Romo, R., *Una mirada a la construcción de identidades*, CUCSH-U de G., México, 2002.

⁴ C. Marcelo García, *La función docente*, Síntesis, Madrid, 1999.

⁵ I. Aguerrondo, *Innovación pedagógica. Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*, Troquel, Argentina, 2000; J. Burón, *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*, (5ª. ed.), Mensajero, Bilbao, 2002.

⁶ C. Coll, *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*, UAB, Barcelona, 2001; Marcelo, *La función docente*, *op.cit.*

⁷ M. Davini, *La formación docente y cuestión: política y pedagogía*, Paidós, México, 2000

⁸ A. García, *Aprendiendo a recuperar la práctica docente*, SEP, México, 2004.

⁹ R. Reyes, *op.cit.*

Considerando precisamente las situaciones de conflicto observadas en el salón de clases se pudo concretar un modelo de acompañamiento.¹⁰ En consecuencia, cada uno adopta características particulares y adecuadas a los contextos donde fueron concebidos; fueron recuperando la dinámica de las aulas y el sistema escolar en que el novel se encontraba inmerso.¹¹

Se tuvo conciencia de lo que aprenden los profesores noveles, cómo lo aprenden y qué factores inciden en ese proceso para delinear uno a uno los momentos de los modelos, recuperando además la subjetividad racional que subyace a toda práctica educativa, su identidad magisterial y el contexto sociocultural en que se desarrolla su ejercicio.¹² Involucraron en cada modelo, la atención a distintos aspectos tales como: el saber curricular, las rutinas, los guiones, las técnicas, los procedimientos, los principios y las creencias.¹³

Integralidad de la práctica y de la formación docente

Un elemento que se debe retomar en los modelos es la idea de integralidad; en cada uno de ellos es posible destacar una concepción unificada de procesos que se habían visualizado de manera individual: el currículo, la práctica, la formación, la didáctica y el contexto social. Existe en cada uno una visión compleja y completa de lo que involucra el trabajo de los profesores noveles; recuperan el valor de la práctica, la experiencia docente, su epistemología y sus concepciones, entre otros.¹⁴

Fue primordial en los diseños de los modelos la concepción de que la práctica docente es multivariable y compleja, por esa razón en cada uno de ellos se recuperó un aspecto de esa realidad.¹⁵

¹⁰ R. González, C. Inurriagarro y M. Balderas, "Los retos de la docencia novel: la visión del docente y de sus directores", Ponencia presentada en el XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. AMSE-AMCE-WAER, Reims, Francia, 2012; S. Guerrero, M. Collazo, V. Villasana, K. Cárdenas y A. Ávalos, *Seguimiento de egresados noveles y con experiencia*. Conciencia Libre. *Revista Pedagógica Cultura*, 2012, 135, sp; R. Tolentino, E. Martínez y M. García, *Del diagnóstico a la intervención: una experiencia interinstitucional con noveles de educación primaria*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. AMSE-AMCE-WAER, Reims, Francia, 2012.

¹¹ M. Flores, *La escuela como organización de conocimiento*, Trillas, México, 2010; H. Torres, *Los profesionales trabajando en equipo*, FCE, México, 2005.

¹² Flores, *op.cit.*; Romo, *op.cit.*; Torres, *op.cit.*

¹³ Pérez, *op.cit.*; L. Stenhouse, *La investigación como base de la enseñanza*, Morata Madrid, 1999.

¹⁴ Marcelo, *La función docente*, *op.cit.*

¹⁵ Ph. W. Jackson, *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1997.

Es evidente además, la existencia de un puente entre la formación recibida en una escuela normal y la práctica docente que se realiza en instituciones de educación primaria. Se presenta una recuperación del saber pedagógico de los profesores noveles estudiados y sus competencias; también se consideran los supuestos que se encuentran detrás del ejercicio docente y finalmente las propuestas que ellos mismos plantean para atender las necesidades que se detectan.¹⁶

Todos los modelos tuvieron como referente los haceres, quehaceres y representaciones de los docentes noveles. Se plantea una ruptura en la ficticia existencia de un circuito institucional en términos de visualizar el trabajo realizado en las instituciones como un continuo, como un proceso de formación histórico y dinámico.¹⁷

Interacción propositiva entre actores

Los modelos de acompañamiento han destacado un entramado de relaciones de interacción; las relaciones se han delineado con una especificidad, de una determinada naturaleza y orientadas hacia ciertas finalidades.¹⁸ Han puesto en la mesa de discusión problemas añejos que han sido atendidos de manera innovadora, recuperando el papel de los pares, de los colegas y de las tecnologías de la información y la comunicación.¹⁹ Se incorporan figuras de acompañamiento: la del mentor, experto o tallerista. Cada uno de ellos aportando su experiencia para favorecer los procesos de formación de los profesores noveles.²⁰

Existe la presencia de distintas voces dentro del acompañamiento; se destacan de manera explícita las diferentes figuras que interpretan la incorporación de los testimonios de los noveles en la configuración de cada uno de los modelos. Es innegable la presencia de otros docentes en quienes reflejarse, como huellas del conocimiento o de reconocimiento; otros actores en los cuales mirarse y reconocerse; este ha sido un punto importante en todos ellos.²¹

Las transformaciones que están detrás de cada uno de los modelos de acompañamiento han sido ideadas por los mismos actores.

¹⁶ Davini, *op.cit.*; Reyes, *op.cit.*

¹⁷ Pérez, *op.cit.*

¹⁸ Pérez, *op.cit.*

¹⁹ Flores, *op.cit.*

²⁰ J. Serra, "Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio de la Argentina", *Revista del Profesorado*, núm. 1, Artículo 13, Universidad de Granada, 2009.

²¹ *Ibid.*

En ese sentido las intervenciones son esperadas y planteadas por todos ellos; es evidente que en los tres modelos sensibilizadores, conductores, evaluadores y otros, son roles que establecen todos los participantes.²²

Se puede identificar en cada uno de los autores de los modelos, la concepción de que la educación es una instancia liberadora, en términos de que es importante para todos los educadores captar y recuperar la práctica en toda su complejidad, en su dinamismo y en su cambio. Lo significativo, en todo caso, ha sido lograr la recuperación de una práctica transformadora y concientizadora.²³

Construcción colaborativa del conocimiento

Existe una concepción epistemológica innovadora y constructivista: el conocimiento es construido entre todos. No hay protagonismos de unos sobre los otros, sino una dinámica de colaboración.²⁴ Esta es una concepción epistemológica integral, en la cual las construcciones son producciones contextualizadas, se recrea el conocimiento existente y se crean otros productos a partir de él.²⁵ Se incorpora además, el aprender a pensar que el conocimiento acumulado durante todo un proceso de formación se puede reconstruir, construir y transformar, a partir de la realidad, las experiencias y los contextos de los participantes.²⁶

Lo protagónico, si cabe, incluye la experiencia con sus componentes individuales, colectivos, pedagógicos, sociopolíticos e incluso inconscientes.²⁷ Lo anterior significa una búsqueda incesante dentro de la práctica docente al pretender constituirse en una síntesis entre la acción y la reflexión, entre el individuo y el otro, entre lo particular y lo general.²⁸

La reflexión crítica sustentada y problematizada

En el diseño de los modelos se refleja una concepción epistemológica

²² Flores, *op.cit.*

²³ P. Senge, *Las fuentes de la quinta disciplina. Escuelas que aprenden*, Norma, Bogotá, 2005.

²⁴ R. Ferreiro, *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para aprender y enseñar*, Trillas, México, 2009; M. Fullan y A. Hargreaves, *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*, Amorrortu, Buenos Aires, 2000; A. Giddens, *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*, Morata, Madrid, 1999.

²⁵ H. Zemelman y E. León, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Anthropos, Barcelona, 1997.

²⁶ Romo, *op.cit.*

²⁷ Giddens, *op.cit.*

²⁸ Pérez, *op.cit.*

integral al considerar una práctica docente en la que se recuperan los saberes, la experiencia, el sentido común y el contexto; permitiendo a los noveles, revalorar críticamente sus saberes lo cual les permitirá reestructurar por sí mismos su propia práctica.²⁹

Esa visión epistemológica integral ha quedado de manifiesto al permitir que los docentes noveles que participan en el acompañamiento, descubran nuevas posibilidades al acceder a nuevas lecturas de una determinada situación.³⁰

Enseñar a pensar a cada uno de los profesores principiantes fue importante para los autores de los modelos. Esta actividad se debía realizar en un contexto histórico y geográfico en particular; pensar que las explicaciones no son posibles para todas las situaciones, que no hay recetas, que no todo está dicho; ello es así porque la realidad es compleja y en ocasiones contradictoria.³¹

La concepción epistemológica integral considera las situaciones de la práctica docente como complejas y multidimensionales, elaboradas dentro de un determinado campo o contexto.³² Se establece una relación articulada entre la formación recibida y la práctica para transmitir los conocimientos o favorecer determinados aprendizajes con los que se relaciona.

La anterior idea permite poseer una concepción reguladora entre la teoría y la práctica,³³ al revelar a los docentes noveles que las creencias y supuestos en los que sustentan su labor no pueden ser formadoras en sí mismas si se alejan de los referentes teóricos que les provee la experiencia de otros interlocutores: mentor, experto o tallerista. Esa concepción epistemológica integral compromete a una toma de conciencia, a la movilización de representaciones y expectativas; a una formación que nunca termina, que se construye y se reconstruye constantemente.³⁴

En estos modelos lo metodológico lleva más que a un simple procedimiento, conduce a una serie de pasos que se siguen como una receta;

²⁹ I. Abdón, *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*, Magisterio, México, 2003; J. Alonso, *Motivación para el aprendizaje. La perspectiva de los alumnos*, PPC, Educar, Madrid, 2004.

³⁰ Giddens, *op.cit.*

³¹ E. Morán, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Francia 2002.

³² Jackson, *op.cit.*

³³ Burón, *op.cit.*

³⁴ Reyes, *op.cit.*

en cada trayecto de los modelos esbozados se ha destacado una relación pedagógica en la que se transmite una forma de enseñar.³⁵ Existe una concepción metodológica crítica, en la cual se ha permitido a los profesores principiantes pensar la realidad en que se concreta su práctica docente y desarrollar niveles de conciencia que no hubieran sido posibles sin la intervención de cada uno de los protagonistas en los modelos.³⁶

Desde el punto de vista metodológico fue importante para los que idearon cada uno de los modelos, destacar la importancia de la conciencia problematizadora en la práctica docente. Problematizar implicó llevar a cada uno de los profesores principiantes desde un contenido a trabajar hasta un contenido desencadenante; lo cual les permitió actualizarse y reconceptualizar su propia realidad.³⁷

Esa reconceptualización tenía que realizarse con control y dirección. Por ello la secuencia de etapas y tareas, va ligada a potenciar la capacidad de pensar, en razón de que toca los ejes estructurales de la formación inicial y continua de cada uno de los profesores principiantes.³⁸

Es ilustrativo de esa metodología crítica el papel de los grupos de discusión generados en la implementación de los modelos de acompañamiento.³⁹ Éstos permitieron hacer conscientes los problemas psicosociales en la práctica docente y desencadenaron reflexiones experienciales con sus estudiantes y consigo mismos.

La metodología crítica presente en los modelos implicó profundizar en la conciencia de los individuos e involucró también el desarrollo de comunidades de interacción abiertas y participativas, las cuales, a través de la reflexión crítica, clarificaron y reforzaron los logros de cada uno de los individuos.⁴⁰

Todos los medios, técnicas y herramientas de análisis consideradas en el planteamiento metodológico de los modelos suscitaron un proceso movilizador de energía que en muchos casos pudo parecer desestabilizador. Sin embargo, al provocar una desestructuración de

³⁵ J. Gimeno, *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Lugar Editorial, Argentina, 2002; Pérez, *op.cit.*

³⁶ S. Huberman, *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de formadores*, Aique, Argentina, 2000.

³⁷ B. Alen, *Un caso de la práctica: todos somos docentes nuevos*, Ministerio de Educación, Buenos Aires, 2009.

³⁸ Alen, *Ibid.*

³⁹ Flores, *op.cit.*

⁴⁰ *Ibid.*

las ideas, imágenes, deseos y roles establecidos, permitió poner al desnudo aspectos profundos de los problemas educativos, de los juegos de poder implícitos y de la influencia del contexto en que se realiza un quehacer docente.⁴¹

PARTICULARIDADES DE LOS MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTO PROPUESTOS

A pesar de las similitudes descritas, los tres modelos propuestos poseen sellos de distinguo. Con el propósito de delinear sus particularidades se sintetiza cada uno de los modelos destacando sus aspectos distintivos en cuanto a etapas y estrategias propuestas.

El Modelo Serafines, se fundamenta en la mentoría y el apoyo que ésta puede brindar. Las bases sobre la mentoría pueden rastrearse hasta la antigua Grecia y se han utilizado en el apoyo a docentes por varios autores.⁴² A este modelo lo podríamos clasificar como hermenéutico, de acuerdo a la tipificación propuesta por De Lella.⁴³

Las autoras de este modelo parten de un diagnóstico inicial y proponen que sea además, continuo y permanente. El diagnóstico es la base para explicar la problemática, las expectativas y necesidades del acompañamiento. También incluye observaciones, entrevistas y encuestas a los docentes noveles, directivos y padres de familia. Vale la pena indicar que el acompañamiento se realiza en horario laboral, para evitar una carga adicional de trabajo a los docentes.

Se trabajó con los participantes voluntarios en forma individual y, en ocasiones, colectiva. El proceso tuvo tres etapas: la sensibilización inicial, una de negociación y el diagnóstico que se realizaría en forma permanente.

⁴¹ Gimeno, *op.cit.* ; Pérez, *op.cit.*; Romo, *op.cit.*

⁴² Z. Álvarez, L. Porta, y M.C. Sarasa, "La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investigadores". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, Buenos Aires, 2010; Center for Health Leadership and Practice, *Guía de mentoría. Guía para mentores*, Oakland, CA, 2003. Recuperado de <http://www.cfh.org/FileServlet?id=9>; J. Cornejo Abarca, "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, 1999, Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>

⁴³ C. De Lella, "Modelos y tendencias de la formación docente", I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, OEI, Lima, 1999. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm> 1999

Lo distintivo de este modelo fueron sus premisas: la horizontalidad de la relación entre el novel y el mentor; la reflexión del docente, que es considerada el eje del acompañamiento y el engranaje entre las tres etapas del proceso arriba mencionadas.

En este modelo el valor explícito se dirige hacia el docente novel mediante la horizontalidad establecida con el mentor y el respeto a su saber. Se reconoce su incipiente experiencia, pues sólo posee la práctica profesional, pero se pondera y se trata como igual al momento de analizar problemas y tomar decisiones.

El diagnóstico permanente es otra característica del modelo y del proceso mismo de mentoreo y reflexión propuesto. Las etapas sugeridas hacen de este modelo una opción comprensiva para apoyar al profesor debutante en las aulas ya que pasa de una discusión individual a una negociación-discusión de pares después de observar alguna clase y videograbarla. Prosigue con una etapa de validación mediante los grupos focales para apreciar críticamente, junto con sus compañeros noveles, los logros y las áreas de oportunidad. En todo el proceso, se promueve la construcción de un portafolio, herramienta útil en dos sentidos, como artefacto para valorar las competencias profesionales del docente y como instrumento de documentación del proceso de mentoría.

El Modelo virtual e in situ, fundamentado en el Modelo de adquisición de competencias de Vonk, muestra una estrategia muy distinta al Modelo Serafines.⁴⁴ A pesar de que realizaron una fase de diagnóstico inicial, ésta no pretendió ser permanente sino que muestra un estilo ordenado de ir avanzando por etapas, no obstante la presencia de los tres momentos en los que se pretende realizar el mentoreo.

No difirió en cuanto a la obtención de información sobre el maestro o maestra. Se obtuvieron opiniones de lo que percibían, sentían y estaban viviendo. No se obtuvo la perspectiva de alumnos y padres, aunque sí de los directores de los centros escolares en los que laboraban los docentes.

En cuanto al proceso de acompañamiento, el modelo contó con un momento para obtener la información, uno para su análisis y el

⁴⁴ J.H.C. Vonk, "Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors". Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Atlanta, USA, 1993. Recuperado de <http://www.coe.uga.edu/sil/files/2010/11/Vonk-Mentoring-Begin-Teachers-1993.pdf>

último para dar retroalimentación al novel, donde establece como eje la figura del maestro experto. Desde este punto de vista el modelo tiende a ser tecnicista-eficientista, de acuerdo a la clasificación De Lella, en donde la importancia recae en que el docente sepa o aprenda a transmitir conocimientos. Esto se manifiesta en uno de los contenidos rectores del modelo: las estrategias docentes.⁴⁵ No obstante, también puede catalogarse como academicista al contemplar el dominio de la asignatura como otro de los contenidos rectores en el modelo. En cuanto a su forma, el reconocimiento de la reflexión del docente, manifiesta hasta cierto punto, el modelo hermenéutico.

Uno de los valores implícitos presentes desde un inicio fue la importancia otorgada al contexto donde se localizaban las escuelas, al aspecto educativo, demográfico y económico de los centros. A las investigadoras les impactó la rotación de los docentes, ya que por las condiciones de la zona no deseaban permanecer más de un año en la institución. Esto aunado a las características de los maestros y la escasa disponibilidad de tiempo, resulta en la propuesta de la virtualidad del modelo; aspecto distintivo en contraste con los otros dos.

Siguen la estrategia sugerida por Díaz-Maggioli de utilizar la observación, las notas de campo, la revisión de diarios y la reflexión sobre los problemas para llegar así a diseñar las lecciones de clase.⁴⁶ Estas estrategias (observación más reflexión) se realizan en forma presencial con la observación del maestro experto y de manera virtual con la revisión del novel de las videograbaciones de su práctica y la reflexión emanada de este ejercicio.

En este modelo es importante señalar que los recursos con los que se realiza el mentoreo fueron dirigidos principalmente a hacer sentir apoyado al novel, a darle la seguridad de que no estaba solo en la tarea. Se realizaron videograbaciones de las clases, se dio apoyo a los docentes, siempre desde una perspectiva en donde no había homogeneidad entre el principiante y el maestro experto observador o mentor.

El modelo propone tres momentos de observación por parte del observador experto (inicio, medio ciclo y final del curso) para luego comentarle al novel los detalles detectados para su mejora. Los auto-

⁴⁵ De Lella, *op.cit.*

⁴⁶ G. Díaz-Maggioli, *Teacher-centered professional development*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA, 2004.

res planearon que la estrategia virtual permitiría aumentar el contacto y continuidad solicitadas y, por tanto, el novel resolverá problemas cotidianos en el momento más conveniente para él. Esto representa un valor diferenciador en contraste con los otros dos.

En resumen, el modelo propone darle seguimiento a la formación inicial. Si bien en el último año se tienen las prácticas profesionales y el servicio social y ambas experiencias son observadas por los docentes expertos, la estrategia propuesta sugiere un año más de esta supervisión.

El Modelo intitulado Talleres en el contexto del centro de trabajo está fundamentado en la perspectiva de Marcelo García y de Cornejo Abarca, denominado por estos autores como Talleres de iniciación a la residencia.⁴⁷

Se actúa con los debutantes directamente en el lugar de trabajo como continuación de su formación docente. A diferencia de los dos modelos anteriores, en éste se trabaja de la misma manera con los docentes noveles que con los que tienen mayor experiencia.

La forma de trabajo explicada y probada por Cornejo Abarca, entre otros, reconoce las recomendaciones realizadas por la OCDE desde el 2005. El modelo supuso el desarrollo de por lo menos 18 talleres en donde participó toda la planta de maestros y se invitó a los alumnos del séptimo y octavo semestres de la escuela normal para sustituir a los docentes mientras participaban en los talleres. Es una propuesta que otorga responsabilidad a las escuelas normales sobre sus egresados, por lo menos en su primer y segundo años.

La estrategia de diagnóstico no se realizó antes, sino que se desarrolló como una de las primeras actividades en este espacio. La participación en los talleres no fue voluntaria y la manera y método de trabajo la establecieron los maestros expertos. Fue presencial, siguiendo una mecánica de aprendizaje activo: se dieron instrucciones, lineamientos y documentos para trabajar, en forma individual y luego en grupo. Al término de la reunión se evaluaba la sesión y se obtenía retroalimentación tanto de la forma de trabajo como de los resultados obtenidos.

Si bien en un inicio los noveles percibieron como una carga de trabajo adicional la participación en los talleres, rápidamente se modificó

⁴⁷ C. Marcelo García, *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiante*, CIDE, Madrid, 1992 y Cornejo Abarca, *op.cit.*

esta percepción adjetivando la experiencia como positiva y de apoyo a su trabajo. Este resultado era de esperarse por la problemática que se toca y la participación de los miembros del grupo.⁴⁸

De acuerdo a la clasificación de De Lella este modelo puede catalogarse como tecnicista-eficientista, ya que durante las reuniones o talleres se trató de analizar y promover mecanismos para que los docentes lograran los objetivos eficientemente y fueran expertos en técnicas de transmisión de conocimientos más que en dominar tal o cual materia del currículum (academicista). Por otro lado, la reflexión promovida en la etapa grupal de cada sesión podría también enmarcarlo dentro del modelo herméutico.⁴⁹

Con los talleres de investigación-acción se tocaron temas de interés o problemas comunes que trataban de comprender en su contexto, primero de forma individual y después compartiendo los análisis críticos de las situaciones y los proyectos con los demás miembros del grupo.

El mayor recurso requerido para este modelo es el de contar con el apoyo de las escuelas normales, ya que sin la participación de los estudiantes de séptimo y octavo semestres su implementación sería difícil. Esta estrategia es un elemento valioso del modelo pues tanto para los estudiantes de la normal como para los profesores noveles resulta una experiencia formativa. Es una práctica de ganar-ganar para graduandos, noveles y escuelas dado que los estudiantes obtienen una práctica directa en el medio de trabajo, los noveles poseen un espacio de formación durante la jornada y las escuelas normales desarrollan su programa de seguimiento de egresados en su primera fase.

En síntesis, las particularidades de los tres modelos emanados de esta experiencia de acompañamiento permiten puntualizar algunos elementos significativos, tanto en términos de las estrategias empleadas, como en los medios y los responsables en esfuerzos de esta naturaleza. Ello permite entrever algunas posibilidades de futuro que requieren, además de la voluntad de noveles, tutores y escuelas, optimizar recursos –en el sentido más amplio de la palabra– con los que ya cuenta el sistema educativo, crear otros, y aprovechar algunas de las políticas públicas que incentivan el desarrollo docente.

⁴⁸ Cornejo Abarca, *op.cit.*

⁴⁹ De Lella, *op.cit.*

PROSPECTIVA DE LOS MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTO. POLÍTICAS PÚBLICAS

Los docentes noveles se enfrentan a un cambio de paradigma en la educación que, entre otros aspectos, considera los diseños curriculares y esquemas de evaluación por competencias, el aumento de la dedicación de los alumnos en su trabajo, el cambio en el papel del docente que pasa de instructor o transmisor de información al papel de guía o facilitador del aprendizaje del alumno y la rendición de cuentas ante la sociedad. A estos aspectos, hay que agregar los cambios en la realidad en la que se encuentran inmersos: el contexto socio-cultural, las condiciones de vulnerabilidad o marginalidad, la multiplicidad de canales para difundir información a través de las tecnologías y el peso de una cultura individualista, entre otros.

Estos y otros elementos presentes a la hora de comenzar a ejercer la docencia, dejan de manifiesto la necesidad de acompañar a los noveles. Necesitan orientación y apoyo por parte de docentes experimentados para asegurar que su permanencia y desempeño en la profesión sean exitosos.

Los modelos de acompañamiento que se presentan en este libro lograron que los docentes noveles cobraran conciencia de sus propias limitaciones, se informaran acerca de mejores prácticas específicas, analizaran con sus mentoras y mentores sus propias prácticas y se motivaran para realizar los cambios necesarios en las mismas. En los tres modelos el acompañamiento fue realizado por asesores normalistas, quienes también habían acompañado a los noveles en la última fase de su trayecto formativo, mientras concluían sus estudios y realizaban su servicio social.

Se hizo así porque en esta investigación se concibió la formación docente como un continuo, que inicia en la etapa de formación inicial y se prolonga a lo largo de la trayectoria de cada docente. De modo que los procesos formativos se asumen como continuos y permanentes, con etapas diferenciadas y con características propias, pero formando parte de un único proceso de inserción a la vida laboral.

Para brindar el acompañamiento a los docentes noveles, aparte del asesor normalista, en México se cuenta con otro actor que podría realizar dichas tareas: el asesor técnico pedagógico (ATP), elemento clave en la operación de los Centros de Maestros (CM). El perfil académico que posee un ATP es tal, que lo convierte en una persona con cualidades ideales para acompañar a los docentes noveles asignados a su zona.

Es importante considerar otras posibilidades de acompañamiento mediadas por el uso de tecnologías de la información y la comunicación, con las que se encuentran familiarizados los docentes noveles. El uso de este tipo de recursos facilita, además, la conformación de redes de colaboración, comunidades de aprendizaje y de práctica, que favorezcan una inserción segura de los noveles en el ámbito laboral.

Actualmente un considerable número de maestros del país ha recibido un equipo de cómputo para favorecer el desarrollo de sus competencias digitales. Este equipamiento, que comenzó en el 2008, forma parte de los acuerdos establecidos en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), signada el 15 de mayo de 2008 por el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en representación de los maestros mexicanos.

En la Alianza por la Calidad de la Educación se incluyen otros acuerdos que interesa destacar porque inciden en el docente novel, como lo es el concurso nacional público de oposición para el ingreso y promoción de las vacantes, establecido para garantizar la selección adecuada y contratación de los maestros con mejor perfil. Con relación al concurso por oposición, Nuevo León fue pionero en el 2008 en su realización y la asignación de las plazas vacantes se efectuó con base en sus resultados.

Los docentes noveles que participaron en el presente estudio obtuvieron sus plazas mediante el concurso nacional de oposición. Esta política pública está alineada, además, con las recomendaciones de la OCDE que insta a sus países miembros a desarrollar mecanismos eficientes para seleccionar a las personas más aptas para ejercer la docencia.⁵⁰

Un acuerdo más incluido en la Alianza por la Calidad de la Educación se refiere a que los profesores cuyos grupos muestren bajos resultados en pruebas estandarizadas como ENLACE, deben tomar cursos especialmente orientados. Para estimular el mérito de los docentes cuyos grupos evidencien alto rendimiento, se creó el Programa de Estímulos Docentes.⁵¹ En este caso, no sería osado pensar en que estos últimos fueran tutores para los primeros o para los principiantes.

⁵⁰ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, París, 2005.

⁵¹ Gobierno Federal / Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, 2008. Recuperado de <http://alianza.sep.gob.mx/i2.html>

Respecto al desempeño de los grupos en la prueba ENLACE, además del Programa de Estímulos, se creó el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio, que desde el ciclo escolar 2008-2009 cuenta con un nuevo catálogo de cursos para apoyar en la profesionalización de los maestros. Un 80 por ciento de los cursos del catálogo está dirigido a las áreas de Español, Matemáticas, Ciencias, Historia y Formación Cívica y Ética, lo que sin duda alguna representa un valioso apoyo para la habilitación de los docentes principiantes.

En los convenios anuales que responden a los pliegos generales de demandas planteados por el SNTE a los gobiernos federal y a los estatales, se identifican políticas que contribuyen al arraigo de los docentes noveles en contextos vulnerables. Entre otros estímulos refrendados en el convenio de mayo del 2012, se aplican compensaciones: por desempeño para docentes frente a grupo de educación indígena cuya labor implica bilingüismo y atención en centros marginados, por atención a grupos multigrado, por laborar en comunidades pequeñas y dispersas, así como de servicio mixto por laborar en horario ampliado y un apoyo extraordinario para la zona con clima extremo.

Aunque algo se ha avanzado respecto a la formulación de políticas públicas para favorecer la inserción laboral de los docentes noveles, queda mucho por hacer y debatir. La continuidad versus la ruptura entre la formación recibida y el ejercicio profesional, la atracción de los docentes con mejor perfil a las escuelas menos favorecidas por su ubicación geográfica o por su vulnerabilidad económica y académica, el establecimiento de una cláusula de exclusividad laboral para que durante los primeros años de contratación el principiante se dedique a tiempo completo a una plaza y la toma de decisiones respecto al estatus de contratación de los docentes con magros resultados en su ejercicio profesional, entre otros. Estos son algunos de los temas pendientes que habrá que traducir en propuestas innovadoras, estrategias y políticas públicas. La sinergia que logren crear las instancias y los actores políticos del sector educativo y de la sociedad en general será una condición indispensable para que los compromisos legales que se asuman logren materializarse para beneficio de la educación.

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

El siguiente listado de referencias, recopilado mediante bases de datos y fuentes de internet, puede apoyar a los y las interesadas en el tema de la formación docente. Está organizado en ocho apartados, cada uno designado con el tópico central de los artículos, sin embargo, es necesario precisar que muchos artículos podrían clasificarse en varios apartados. Las secciones son:

1. Experiencias de formación: contiene referencias de artículos tanto de programas de formación general como para noveles, en su mayoría de carácter descriptivo.
2. Programas de inducción docente: engloba referencias de artículos que detallan programas de inducción a la docencia.
3. Evaluación de la formación docente: incluye referencias de investigaciones en las que se evalúan experiencias de la formación inicial o continua de docentes.
4. Experiencias y problemas de docentes noveles: cuenta con referencias de trabajos que presentan problemas o experiencias de los maestros al iniciar su trabajo.
5. Mentoreo y asesoramiento: incluye referencias de artículos que discuten estrategias para la formación del novel.
6. Política educativa y crítica: abarca referencias de trabajos que describen las políticas relativas a la formación docente y sus limitaciones.
7. Investigación-acción: presenta referencias sobre el tema de investigación acción principalmente aplicados a la formación docente.
8. Varios: contiene referencias varias sobre temas que podrían apoyar el estudio de docentes noveles.

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Alen, B., "El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer año de trabajo", *Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 79-87.

Charafedin, J.; González, G.; Picca, E. y Podestá, S.M., *Dos maestros buscan su identidad*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, Argentina. 24-26 febrero de 2010. Recuperado de: http://cedoc.infod.edu.ar/noveles/principiantes/6/EXP_6_CHARAFEDIN_Dos_maestros_buscansu_identidad.pdf

Escartin, J.; Ruiz, C.; Pallás, J. y Ferrer, V., *El docente novel. Aprendiendo a enseñar*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/78.pdf>

- Evans, I.; Llorente, G.; Martínez, G.; Otsubo, A.; Rancaño, V.; Sena, C. y Strack, N., *Las prácticas de enseñanza de los egresados recientes del IFDC de Bariloche*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, Argentina. 24-26 de febrero de 2010. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/5/EXP_5_Evans_LAS_PRACTICAS_DE_ENSEÑANZA.pdf
- García Gómez, S. y García Pastor, C., "¿La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel", *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 127-140.
- Grupo de Tecnologías Educativas, "Conocimiento, participación y autonomía en el discurso y en las prácticas de nuestros docentes de aula. Una aproximación para la formación de docentes en ejercicio", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 33, núm. 3, 2003, 125-146.
- Inurriagarro, C. y Balderas, M., *La reflexión de la práctica docente como medio para la mejora de las competencias profesionales*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación. Reims, 3-8 de junio de 2012. Recuperado de http://www.univ-reims.fr/site/evenement/amse/le-congres/gallery_files/site/1/1697/1713/24344/24494/33537.pdf
- Kohlmeier, J., Saye, J., Mitchell, L., y Brush, T., "Using mentoring to support a novice teacher using problem based historical inquiry with "Low Achieving" students", *Journal of Social Studies Research*, vol. 35, núm. 1, 2011, pp. 56-79.
- López Tinajero, N., "Los centros de maestros en Japón. Una alternativa para asegurar la actualización permanente de los docentes", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm. 1, 1999, pp. 93-116.
- Main, S., "Balanced development: a Māori model for beginning teacher support", *Asian Pacific Journal of Education*, vol. 29, núm. 1, 2009, pp. 101-117.
- Norman, P. J., Golian, K., y Hooker, H., "Professional development schools and critical friends groups: supporting student, novice and teacher learning", *New Educator*, vol. 1, núm. 4, 2005, pp. 273-286.
- Patrick, F., Elliot, D., Hulme, M., y McPhee, A., "The importance of collegiality and reciprocal learning in the professional development of beginning teachers", *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, núm. 3, 2010, pp. 277-289. doi:10.1080/02607476.2010.497373
- Quiroga, A. G. y Cancino, L.N., *Maestros nuevos. Otros desafíos*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, Argentina. 24-26 de febrero de 2010.
- Sáenz-López, P., "Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de educación física", *Revista Educación*, 2, 2000, pp. 223-240. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1892/b1179706x.pdf?sequence=1>
- Sánchez Moreno, M.; Murillo Estepa, P.; Mayor Ruiz, C.; Rodríguez López, J.M.; Altopiedi, M. y Torres Gordillo, J.J., *El asesoramiento pedagógico para la*

formación docente del profesorado universitario: Un reto para nuestras universidades, Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva, Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/cris/18.pdf>

- Torres Hernández, R.M. y Serrano Castañeda, J.A., "Políticas y prácticas de formación de los maestros en los colectivos docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, 2007, pp. 513-537.
- Vezub. L.F. "Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, 2009, 911-937.
- Vivas de Chacón, M.; Becerra Torres, G. y Díaz Herrera, D., "La formación del profesorado novel en el departamento de pedagogía de la Universidad de los Andes Táchira", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, 2005.
- Zeballos, M.B. y Triolo, F.L. *Programa de acompañamiento a profesores principiantes en una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires*, República Argentina. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/86.pdf>

PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

- Abbott, L., Moran, A., y Clarke, L., "Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: The 'haves' and the 'have nots'", *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, núm. 2, 2009, pp. 95-110.
- Calliari, C.L., "Beginning teacher induction: The bridge to lifelong learning", *Education*, vol. 111, núm. 2, 1990, pp. 260-264.
- Carr, S.C., y Evans, E.D., "Helping beginning teachers remain in the profession: a successful induction program", *Teacher Education and Special Education*, vol. 29, núm. 2, 2006, pp. 113-115.
- Harrison, J., y McKeon, F., "The formal and situated learning of beginning teacher educators in England: identifying characteristics for successful induction in the transition from workplace in schools to workplace in higher education", *European Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 2, 2008, pp. 151-168.
- Lazovsky, R., y Reichenberg, R., "The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks", *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, vol. 32, núm. 1, 2006, pp. 53-70.
- Luft, J. A., Lee, E., Fletcher, S., y Roehrig, G., Growing or wilting? "Beginning biology teachers in an induction program for science teachers", *American Biology Teacher*, vol. 69, núm. 6, 2007, pp. 341-346.
- Marcelo García, C., "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, 1999, pp. 101-143.

- Marcelo García, C., Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica Docente, (s/f). Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20340>
- McCormack, A., y Thomas, K., "Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 31, núm. 2, 2003, p. 125. doi:10.1080/0955236032000108529
- O'Brien, J., y Christie, F., "Characteristics of support for beginning Teachers: Evidence from the new teacher induction scheme in Scotland", *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 13, núm. 2, 2005, pp. 189-203.
- Stanulis, R., Burrill, G., y Ames, K., "Fitting in and Learning to Teach: Tensions in Developing a Vision for a University-Based Induction Program for Beginning Teachers", *Teacher Education Quarterly*, vol. 34, núm. 3, 2007, pp. 135-147.
- Van Velzen, C., van der Klink, M., Swennen, A., y Yaffe, E., "The induction and needs of beginning teacher educators", *Professional Development in Education*, vol. 36, núm. 1-2, 2010, pp. 61-75.
- Winstead Fry, S., "Characteristics and experiences that contribute to novice elementary teachers' success and efficacy", *Teacher Education Quarterly*, spring 2009, pp. 95-110.

EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J., y Cowan-Hathcock, M., "Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences", *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 80, núm. 3, 2007, pp. 137-143.
- Barquín Ruiz, J. y Fernández Sierra J., "Género, ideología, experiencia y actitud del profesorado andaluz frente a la formación permanente", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 43, 2002, pp. 75-92.
- Blanton, L.P.; Sindelar, P.T. y Correa, V.I., "Models and measures of beginning teacher quality", *The Journal of Special Education*, vol. 40, núm. 2, 2006, pp. 115-127.
- Boe, E.E., Shin, S. y Cook, L.H., "Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education?", *The Journal of Special Education*, vol. 41, núm. 3, 2007, pp. 158-170.
- Broemmel, A. D., Swaggerty, E. A., y McIntosh, D. "Navigating the waters of teacher induction: one beginning teacher's journey", *New Educator*, vol. 5, núm. 1, 2009, pp. 67-80.
- Camacho González, H. M. y Padrón Hernández, M., "Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 2, 2006, pp. 209-230.
- Cherubini, L. "Speaking up and speaking freely: Beginning teachers' critical perceptions of their professional induction", *Professional Educator*, vol. 29, núm. 1, 2007, pp. 1-12.

- Del Castillo Furest P.; Echániz de Benito, M.D.; Barrios Lorenzo R.M. y Romero López A.B. *¿Cómo ven los profesores principiantes la formación del profesorado?* Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/89.pdf>
- Ezer, H., Gilat, I., y Sagee, R. "Perception of teacher education and professional identity among novice teachers" *European Journal of Teacher Education*, vol. 33, núm. 4, 2010, pp. 391-404. doi:10.1080/02619768.2010.504949
- Hobson, A. J., "On being bottom of the pecking order: beginner teachers' perceptions and experiences of support", *Teacher Development*, vol. 13, núm. 4, 2009, pp. 299-320. doi:10.1080/13664530903578256
- Luft, J. A., "Beginning secondary science teachers in different induction programmes: the first year of teaching", *International Journal of Science Education*, vol. 31, núm. 17, 2009, pp. 2355-2384.
- Negrillo, C. y Iranzo, P., "Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil educación primaria y educación secundaria: hacia la inducción desde la inducción y el soporte emocional", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 157-182.
- Sánchez González, L., "Valoración del impacto de los procesos de actualización y capacitación que desarrollan los Centros de Maestros", *Tiempo de Educar*, vol. 7, núm. 14, 2006, pp. 277-317.
- Santibáñez L. "Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de Secundaria en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, 2007, pp. 305-335.
- Shagrir, L. "Professional development of novice teacher educators: professional self, interpersonal relations and teaching skills", *Professional Development in Education*, vol. 36, núm. 1-2, 2010, pp. 45-60. doi:10.1080/19415250903454809
- Sutton, S. R., "The preservice technology training experiences of novice teachers", *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, vol. 28, núm. 1, 2011, pp. 39-47.

EXPERIENCIAS Y PROBLEMAS DE DOCENTES NOVELES

- Aloguín, A. y Feixas, M. "La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Cataluña: percepciones de maestros, tutores y directores", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 141-155.
- Álvarez, N., *La situación de los profesores noveles 2008*, OEI, España, 2008. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/la_situacion_de_los_profesores_noveles.pdf
- Ávalos, B., "La inserción profesional de los docentes", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 43-59.

- Beck, C., Kosnik, C., y Rowsell, J., "Preparation for the first year of teaching: beginning teachers' views about their needs", *New Educator*, vol. 3, núm. 1, 2007, pp. 51-73.
- Benedito, V.; Imbernón, F. y Féliz, B., "Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 5, núm. 2, 2001, pp. 1-24.
- Burgos García, A., reseña de "El profesorado principiante: inserción a la docencia" de Carlos Marcelo García (coord.), *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 1-6.
- Cantú, M. Y. y Martínez, N. H., "La problemática de las maestras principiantes en escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México", *Revista Electrónica en Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 2, 2006.
- Castañeda, A. y Navia, C., *Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México, septiembre de 2009. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf
- Castañeda, A. y Navia, C., *La construcción del oficio de ser maestro. Experiencias y formas de socialización*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/34.pdf>
- Eirín Nemiña, R.; García Ruso H.M, y Montero Mesa, L., "Profesores principiantes e iniciación profesional. Un estudio exploratorio", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 101-105.
- Fandiño Cubillos, G. y Castaño Silva, E., "Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 117-128.
- Fottland, H., "Memories of a fledgling teacher: a beginning teacher's autobiography", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 10, núm. 6, 2004, pp. 639-662
- García Díaz, M.C., *Afrontar a las familias. Vivencias de una maestra novel*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/18.pdf>
- González Brito, A.I.; Aranedo Garcés, N. Hernández González, J. y Lorca Tapia, J., "Inducción profesional docente", *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, núm. 1, 2005. doi: 10.4067/S0718-07052005000100003
- Guerrero, S.; Collazo, M.; Cárdenas, K.G.; Ávalos, A. y Villasana, V., *Docentes noveles y docentes con experiencia: Comparación de sus problemas*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional sobre Profesorado Principian-

te e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile, 29 de febrero –2 de marzo de 2012. Recuperado de: <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/1tarde/aula%204/75.pdf>

Hahs Vaughn, D.L. y Scherff, L., "Beginning English teacher attrition, mobility, and Retention", *The Journal of Experimental Education*, vol. 77, núm. 1, 2008, pp. 21-73.

Inurrigarro, C.; Balderas, M. y González, R.A., *Problemas y realidades de los maestros noveles en contextos de marginalidad*. Ponencia presentada en el III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile, 29 de febrero-2 de marzo de 2012. Recuperado de <http://prometeo.us.es/congreso/comunicaciones/29/aula%209/74.pdf>

Marcelo García, C., *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1991.

Moltó, O., "Re-visiting teaching experiences of a novice teacher in the university: educational reflections", *International Journal of Learning*, vol. 17, núm. 11, 2010, pp. 193-203.

Murphy, J. C., "The struggles and triumphs of a novice teacher. Gateways to Experience", *Kappa Delta Pi Record*, vol. 41, núm. 4, 2005, pp. 180-183.

Rieg, S. A., Paquette, K. R., y Chen, Y., "Coping with stress: an investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom", *Education*, vol. 128, núm. 2, 2007, pp. 211-226.

Romano, M. y Gibson, P., "Beginning teacher successes and struggles: an elementary teacher's reflections on the first year of teaching", *Professional Educator*, vol. 28, núm. 1, 2006, pp. 1-16.

Ruohotie-Lyhty, M., y Kaikkonen, P., "The difficulty of change: the impact of personal school experience and teacher education on the work of beginning Language teachers", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 53, núm. 3, 2009, pp. 295-309. doi:10.1080/00313830902917378

Salameh, K. M., Al-Omari, A., y Jumia'an, I. F., "Classroom management skills among beginning Teachers' in Jordan: preparation and performance", *International Journal of Applied Educational Studies*, vol. 10, núm. 1, 2011, pp. 36-48.

Sandoval Flores, E., "La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 183-194.

Schuck, S., "How did we do? Beginning teachers teaching mathematics in primary Schools", *Studying Teacher Education*, vol. 5, núm. 2, 2009, pp. 113-123.

Serra, J.C.; Krishesky, G.; y Merodo, G., "Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 195-208.

Tolentino, R. D.; Rodríguez, M.C. y Martínez, E., *La mirada de los noveles: Sus problemas y necesidades en contextos de vulnerabilidad*. Ponencia

presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 7 – 11 de noviembre de 2011. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1103.pdf

Ye, H., y Cooper, J., "Struggles and strategies in teaching: voices of five novice secondary teachers", *Teacher Education Quarterly*, vol. 38, núm. 2, 2011, pp. 97-116.

MENTOREO Y ASESORAMIENTO

Abrams, J., "A new way of thinking: beginning teacher coaching through Garmston's and Costa's state of mind", *English Leadership Quarterly*, vol. 24, núm. 1, 2001. Recuperado el 23 de febrero 2011 de <http://www.cognitivecoaching.com/pdf/newwayth>

Arredondo López, M.A., "Formadores de formadores", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 33, 2007, pp. 473-486.

Baecher, L., y Kung, S., "Jumpstarting novice teachers' ability to analyze classroom video: affordances of an online workshop", *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, vol. 28, núm. 1, 2011, pp. 16-26.

Calandra, B., Brantley-Dias, L., Lee, J. K., y Fox, D. L., "Using video editing to cultivate novice teachers' practice", *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, núm. 1, 2009, pp.73-94.

Everhart, B. y Hogarty, K., "Supporting the preparation of beginning teachers with online assessment products", *Education*, vol. 129, núm. 3, (s/f), pp.400-412.

Fluckiger, J., McGlamery, S., y Edick, N. "Mentoring teachers' stories: caring mentors help novice teachers stick with teaching and develop expertise", *Delta Kappa Gamma Bulletin*, vol. 72, núm. 3, 2006, pp. 8-13.

Iancu-Haddad, D. y Oplatka, I., "Mentoring novice teachers: motives, process, and outcomes from the mentor's point of view", *New Educator*, vol. 5, núm. 1, 2009, pp. 45-65.

Nicastro, S. "Asesoramiento pedagógico institucional: una mirada sobre los encuadres de intervención", *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1, 2008, pp. 1-10.

Parker, M. A., Ndoye, A., y Imig, S. R., "Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators", *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, vol. 17, núm. 4, 2009, pp. 329-341. doi:10.1080/13611260903391500

Rock, M. L., Gregg, M., Gable, R. A., y Zigmond, N. P., "Virtual coaching for novice teachers", *Phi Delta Kappan*, vol. 91, núm. 2, 2009, pp. 36-41.

SEP-OEI., *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*, Secretaría de Educación, México, D.F., 2006. Recuperado de: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/formacion-continua-superacion-profesional/>

Smith, E. y Evans, C., "Providing effective mentoring for alternate route beginning Teachers", *The Teacher Educator*, núm. 43, 2008, pp. 249-278.

- Vélaz de Medrano, C., "Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 209-229.
- Ventura, M., "Asesorar es acompañar", *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 1, 2008, pp. 1-15.
- Yaffe, E., "The reflective beginner: using theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers", *Reflective Practice*, vol. 11, núm. 3, 2010, pp. 381-391. doi:10.1080/14623943.2010.490070

POLÍTICA EDUCATIVA Y CRÍTICA

- Alen, B., *El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España, 25-27 de junio de 2008. Recuperado de <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/93.pdf>
- Cornejo Abarca, J., "Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina" *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, 1999, pp. 51-100.
- Martínez, N.H. y Garza, M.T. *Aproximaciones hacia la formación del docente novel: posibilidades e implicaciones*. Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Docentes, XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. 4-7 de noviembre de 2011, Monterrey, N.L.
- Tello, C.G., "Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos. Nómadas", *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13, 2006. Recuperado de REDALYC.
- Teriji, F., "La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites", *Revista de Educación*, núm. 350, 2009, pp. 123-144.
- Torres, del Castillo R.M., "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?", *Perfiles Educativos*, núm. 82, 1998. Recuperado de REDALYC.
- Valliant, D., "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente", *Profesorado. Revista de currículum y formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, 2009, pp. 27-41.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

- Colmenares, A.M. y Piñero, M.L., "La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas", *Laurus*, vol. 14, núm. 27, 2008, pp. 96-144.
- Muñoz Giraldo, J.; Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R., "Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, 2002.

- Flores Kastanis, E.; Montoya Vargas, J. y Suárez, D.H., "Investigación-acción participativa en la educación Latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, 2009, pp. 289-308.
- Maciel de Oliveira, C., "La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 33, 2003, 91-109.
- Parra Moreno, C., "Investigación-acción y desarrollo profesional", *Educación y Educadores*, núm. 5, 2002, pp. 113-125.

VARIOS

- Alliaud, A., *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada en el Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes, febrero del 2006, Argentina. Recuperado de <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>
- Aranda Arenas, S.; Martín Anton, L.G. y Carbonero Martín, M.A., "Percepción de las relaciones sociales en la escuela por los futuros profesores de educación secundaria", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], vol. 5, núm. 1, 2002.
- Azcárate, P. y Cuesta, J., "Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de secundaria", *Revista de Educación*, núm. 357, 2012.. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-357-063.
- CPEIP, *Marco para la buena enseñanza*, Ministerio de Educación, Chile, 2003. Recuperado de <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- González, M.B.; Arévalo, E.; Martínez, M.; González, R.A. y González, P.E., *El impacto de las investigaciones sobre la formación docente. Formación inicial, continua y en docentes noveles*. Ponencia presentada en el XVII Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, Reims, 3-8 de junio de 2012. Recuperado de http://www.univ-reims.fr/site/evenement/amse/le-congres/gallery_files/site/1/1697/1713/24344/24494/33534.pdf
- Goodson, I.F., "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los Docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, 2003, pp. 733-758.
- Martínez, N.H. y Garza, M.T., *Problemas del docente novel y propuestas de acompañamiento: algunos frutos de los esfuerzos interinstitucionales*. Cuarta Reunión de Investigación e Innovación Educativa, REDIIEN, 24 de agosto de 2012, Monterrey, México.
- Roberson, S. y Roberson, R., "The role and practice of the principal in developing novice first-year teachers2" *Clearing House*, vol. 82, núm. 3, 2009, pp. 113-118.

Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2012,
en los talleres de
El cuidado editorial estuvo a cargo del Fondo Editorial de Nuevo León.