



La práctica docente del profesorado novel de educación primaria en su ingreso al servicio profesional

The Teaching Practice of the Novice Elementary School Teacher upon Entering the Professional Service

Myriam Gómez-Solís¹

Benemérita Escuela Normal Estatal, Profesor Jesús Prado Luna

México

mgomez@benejpl.edu.mx



Resumen

En este artículo, se propone describir las dificultades de la práctica docente, así como las estrategias de afrontamiento que experimentan, al ingresar al servicio, especialistas de educación primaria en México. El estudio es cualitativo con enfoque fenomenológico hermenéutico, lo cual permitió contar con narrativas obtenidas de entrevistas semiestructuradas de cinco docentes nóveles. Los resultados se presentan desde una perspectiva de teorías y creencias de la práctica educativa en cuatro dimensiones: contexto escolar, previsión, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se identifica que el profesorado descarga las planeaciones elaboradas de Internet, de lo cual derivan las dificultades en los tres momentos de la enseñanza, por ser la planeación el punto de partida para anticipar vivencias y orientar las acciones



Recibido: 28 de octubre de 2022. Aprobado: 12 de julio de 2023

<http://doi.org/10.15359/rep.18-1.13>

¹ Docente e investigadora. Doctora en Educación por la Universidad Iberoamericana, Campus Tijuana, México. <https://orcid.org/0000-0001-5490-1718>

tanto de intervención como de evaluación. Respecto a las estrategias de afrontamiento, estas tienen como referencia la experiencia docente.

Palabras clave: Estrategias de formación, enseñanza-aprendizaje, práctica pedagógica, profesorado de educación básica.



Abstract

The purpose of this article is to describe the difficulties in teaching practice, as well as the coping strategies, experienced by beginning elementary school teachers in Mexico upon entering the service. The study is qualitative with a hermeneutic phenomenological approach, which allowed us to rely on narratives obtained through semi-structured interviews of five novice teachers. The results are presented from a perspective of theories and beliefs of educational practice in four dimensions: school context, anticipation, conduction and evaluation of the teaching-learning process. It is identified that teachers download the lesson plans elaborated on the Internet, from which the difficulties in the three moments of teaching derive since planning is the starting point to anticipate experiences and guide the actions of intervention and evaluation. Regarding the coping strategies, they have the teaching experience as a reference.

Keywords: basic education teacher, pedagogical practice, teaching-learning, training strategies

Introducción

En México, las políticas educativas que han impulsado transformaciones priorizan la formación del profesorado como pilar en la educación básica y generador de los cambios educativos. Una de las acciones para mejorar y modificar las prácticas docentes se enfocó en incluir la fase de ingreso al servicio público educativo (OCDE, 2010). Esta etapa de formación permite al profesorado novel o principiante un desarrollo experto coherente y evolutivo, necesario entre la educación inicial y continua, debido a que es el momento en el que la persona educadora dispone de su saber y de lo que es capaz de hacer en su inserción a la cultura profesional (Marcelo y Vaillant, 2017).

En torno a los estudios relacionados con los problemas que enfrenta el profesorado en su inserción a la docencia, se señalan que este



percibe, desde su experiencia, dificultades en las que plasma su sentir y destaca los diversos recursos empleados para afrontarlas. Estos conflictos pueden clasificarse en a) sociales que trastocan los contextos escolares, b) organización y gestión escolar, y c) prácticas de enseñanza. Los dos últimos ámbitos son los más estudiados en la literatura y resultan determinantes para fortalecer tanto la identidad como el desarrollo profesional de cada especialista en docencia (Cisternas, 2016; Flores, 2015; Ruffinelli, 2014).

En la última década, en México y el resto de Latinoamérica, los problemas sociales trastocan contextos escolares e impactan en la práctica de la personal novel en educación. Destacan la violencia entre el alumnado, estudiantes con adicciones, venta de sustancias y falta de apoyo al sector estudiantil por parte del profesorado y de tanto padres como madres de familia (Calderón *et al.*, 2016; Guerrero *et al.*, 2012; Inurriagarro *et al.*, 2012; Moliner y Ortí, 2016; Rodríguez *et al.*, 2012).

En lo tocante a las complejidades de organización y gestión escolar, se identifican desconocer el funcionamiento escolar; la capacidad para adaptarse a normas, mecanismos, usos y costumbres; la comunicación con el personal y padres o madres de familia; la participación en acciones de mejora del contexto escolar; el autoritarismo y la presión de quienes dirigen; las exigencias institucionales sin apoyo; la sobrecarga horaria; los cursos numerosos, y la diversidad en el aula. Cabe señalar que, ante la inseguridad del contexto, las personas nóveles solicitan su cambio a colonias en mejores condiciones o con menor índice de violencia (Ajagan *et al.*, 2014; Flores, 2015; Southwell e Iglesias, 2020; Ortúzar *et al.*, 2016; Ruffinelli, 2014).

En lo que concierne a los obstáculos de enseñanza, identificados en cinco décadas por Veenman (1984) y que coinciden con los estudios actuales en México y el resto de Latinoamérica, destacan aspectos pedagógicos como la disciplina en el aula, la motivación del alumnado, la evaluación, la organización del trabajo en clase, el exceso de funciones para planear y cumplir lo administrativo, el uso de diversos métodos de enseñanza, el dominio de la asignatura, estrategias para atender la diversidad, materiales insuficientes e inadecuados.

En este contexto, la presente investigación centra el interés en el profesorado de educación básica que ingresa al servicio público en México. Se focaliza en las dificultades en tres momentos de la acción didáctica: planeación, conducción y evaluación del proceso de

enseñanza-aprendizaje (E-A), modelo propuesto por [García-Cabrero et al. \(2008\)](#). Con esta información, la idea es aportar insumos para mejorar la formación inicial y continua, así como enriquecer o formular programas y políticas de apoyo a los procesos de inserción, como una actividad prioritaria que busca incidir en el desempeño docente y elevar la calidad educativa en el país ([Marcelo y Vaillant, 2018](#)).

Por tanto, la pregunta que orienta esta investigación es: ¿cuáles son las dificultades de práctica docente que enfrenta el profesorado en su inserción a sus labores en educación primaria y qué estrategias de afrontamiento emplea? En respuesta a esta interrogante, se propone describir las dificultades de la práctica docente del profesorado principiante de educación primaria en Ensenada, Baja California, México, así como identificar las estrategias de afrontamiento que emplea para paliar las limitantes que encuentra. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) identificar las dificultades de práctica docente del profesorado; b) especificar las estrategias de afrontamiento empleadas para mejorar el desempeño.

Práctica del profesorado novel

La formación docente es una profesión que se constituye de la práctica como fuente de conocimiento de la enseñanza y de aprender a enseñar. Se realiza mediante intervenciones en las que se incorporan principios teóricos educativos, aprendizajes, cultura y se desarrolla en etapas como proceso que establece la pericia del profesorado ([Flores, 2015](#); [Marcelo, 2011](#)). En este sentido, de la práctica emerge la teoría como un puente entre el saber educativo y la realidad escolar.

En este estudio, resulta de interés la fase de formación que abarca los primeros años de inserción laboral, caracterizada por un periodo que varía entre tres y cinco años ([Marcelo, 2011](#)). Para las personas docentes principiantes, las primeras prácticas de enseñanza representan aprendizajes intensos en nuevos contextos escolares. Estos son presentados como problemas que enfrenta quien es novel, empleando estrategias de afrontamiento ([Marcelo, 2011](#); [Vaillant, 2008](#)).

[Cisternas \(2016\)](#) y [Cisternas y Lobos \(2019\)](#) plantean que el profesorado que ingresa al primer trabajo inicia una fase crucial de desarrollo profesional. Una de las primeras actividades por realizar se desglosa en tres momentos del proceso de enseñar: la preparación de la enseñanza, la implementación de estrategias y la evaluación de



aprendizajes. Ello representa cierta tensión, generada al reconocer que las teorías aprendidas durante la formación inicial distan de las exigencias en el aula y la escuela (Ayala *et al.*, 2015; Cornejo, 1999).

De acuerdo con Gómez-Solís y Gómez (en prensa), los saberes de referencia que posee la persona docente novel se constituyen de teorías pedagógicas y conocimiento práctico, los cuales operan en la toma de decisiones al planear, intervenir y evaluar la enseñanza-aprendizaje. Con estas informaciones, el gremio principiante busca articular la experiencia para atender las dificultades de la práctica; sin embargo, lo investigado reporta que la descontextualización de la práctica, la fragmentación de la teoría y la desvinculación entre ambos aspectos durante la formación inicial trastocan la práctica del profesorado novel, generando una crisis de identidad profesional.

Por lo anterior, en estos momentos de choque con la realidad la persona novel toma decisiones a partir de las teorías implícitas, de acuerdo con Bullough (2000), creencias que tienen su origen en las vivencias sobre la enseñanza en distintos momentos, a través de la trayectoria como estudiante, docente en formación inicial, incidentes críticos, socialización de experiencia con docencia experta y convivencia con familiares que se dedican a la profesión. Estas ideas son el fundamento sobre el que se construye la práctica profesional.

Con base en lo anterior, se identifica que las teorías en uso de la docencia son construidas desde sus propias experiencias en determinados contextos culturales. Estas son la base en su práctica educativa y su reestructuración orientada hacia lo teórico puede darse al articular lo que hace en el aula con planteamientos de las investigaciones educativas, como referentes para transformar la práctica y como estrategia de afrontamiento. De esta manera, la persona novel evitaría el riesgo de perder interés en la profesión, reproducir y perpetuar tanto conocimientos como creencias intuitivas en la escuela.

Respecto a las estrategias de afrontamiento empleadas por el profesorado principiante para atender las dificultades, preocupaciones o dilemas de la práctica, Cisternas y Lobos (2019) identificaron que usan tácticas de gestión y organización del ambiente, así como otras relacionadas con el qué y cómo promover aprendizajes en todo el alumnado.

Eirín *et al.* (2009) proponen programas formativos en la inserción, por ejemplo, una instrucción orientada hacia identificar y atender necesidades individuales o colectivas, a partir de diversas fuentes

de evaluación. Se trata del acompañamiento de una persona tutora o profesora experta que apoye a quien es novel en su desarrollo profesional (Marcelo, 2011), proporcione información, dé retroacción de las observaciones, genere grupos de discusión, comparta experiencias, materiales, problemas y estrategias de actuación (Eirín *et al.*, 2009).

Gómez-Solís y Almazán (2022) identifican estrategias individuales y de apoyo de más docentes. El profesorado principiante, en su primer año de inserción, recurre a colegas de confianza, buscando recomendaciones, sugerencias, experiencias; socializa material; observa clases, y realiza trabajo colaborativo. Por medio de la indagación individual, interacción con otros sectores docentes y con padres o madres de familia, el profesorado selecciona sus estrategias de afrontamiento.

Modelo para el análisis de la práctica educativa

Los resultados de las investigaciones acerca del profesorado novel destacan las dificultades que emergen de la práctica docente. En ese sentido, esta última se entiende como el conjunto de actividades que realizan docentes como parte de su trabajo en el aula, con el propósito de que el estudiantado alcance los aprendizajes planteados en planes y programas de estudio (García-Cabrero *et al.*, 2008). Se aprecia que la práctica docente permite identificar cómo se organiza la enseñanza y operan los principios pedagógicos aprendidos en las teorías educativas. Con esta información, se pretende cambiar las actividades, los pensamientos y las disposiciones, a fin de maximizar los efectos en el aprendizaje del alumnado.

Para distinguir la práctica docente de la educativa, ha de considerarse que la segunda alude a las diversas situaciones enmarcadas en el contexto escolar y que, a su vez, influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, trasciende las acciones del profesorado y el alumnado en el aula, así como hace referencia a la gestión y organización de la escuela. En este sentido, el ordenamiento de las actividades áulicas se realiza en colegiado, al adaptar el currículo a las características de la escuela, a las necesidades del gremio estudiantil, a las condiciones laborales del profesorado y a las políticas que orientan las actividades docentes de la escuela (García-Cabrero *et al.*, 2008).

Para analizar la práctica docente de principiantes, en esta investigación se recupera el modelo propuesto por García-Cabrero *et al.* (2008). Desde una perspectiva de teorías y creencias de la práctica



educativa, plantean que el pensamiento pedagógico del profesorado se constituye de un conjunto de teorías implícitas, creencias, expectativas y valores como referentes para decidir y actuar en sus intervenciones educativas, aspectos que configuran la actuación docente antes, durante y después de la enseñanza.

De acuerdo con [García-Cabrero *et al.* \(2013\)](#), el modelo considera el análisis de la práctica educativa en cuatro dimensiones: 1) contexto institucional, actividades relacionadas con la práctica educativa que trastocan el desarrollo de las actividades áulicas; 2) previsión del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), actividades previas al proceso de E-A; 3) conducción del proceso de E-A; 4) valoración del impacto del proceso de E-A, acciones que permiten la valoración del impacto de dicho proceso. En seguida, se describen las dimensiones.

La dimensión contexto institucional alude a las características de la práctica educativa incorporadas a la práctica docente y comprende acciones relacionadas con la elaboración de un planeamiento macro que recupere la gestión académica y administrativa del plan de estudios; impulse la cultura organizacional de gestión y evaluación; promueva los procesos de formación continua encaminados hacia la profesionalización de E-A ([García-Cabrero *et al.*, 2013](#)).

La dimensión previsión del proceso de E-A representa el pensamiento didáctico del profesorado como referente principal que sustenta las teorías asumidas al momento de planear. Al organizar la enseñanza, destacan las creencias y los conocimientos didácticos en general, al igual que la didáctica de la asignatura en particular; las expectativas que se posee acerca del alumnado y de la propia eficacia docente. Además, se elabora la planeación, considerando las diversas estrategias que es posible emplear, los recursos materiales de los que se dispone, los resultados del aprendizaje y el tipo de evidencias creadas por el alumnado ([García-Cabrero *et al.*, 2008; 2013](#)).

En la dimensión conducción del proceso de E-A, el profesorado opera sus marcos de referencia para realizar la práctica docente y pone en juego sus teorías, denominadas teorías en uso. Se concretan las previsiones planteadas en la planeación, en torno a concepciones y expectativas, los mecanismos de interacción determinados por el grupo y las características individuales del alumnado ([García-Cabrero *et al.*, 2008](#)). La objetivación del asunto didáctico se ejecuta con base en el conocimiento de los niveles de desempeño y las posibilidades de

aprendizaje del estudiantado, al momento de aplicar las estrategias de acuerdo con las diferentes formas de apropiación del saber y mediante la generación de un clima de confianza que favorezca los aprendizajes.

La dimensión valoración del impacto del proceso de E-A corresponde a la reflexión sobre la práctica educativa. Conlleva la transformación lograda por el estudiantado y el profesorado, producto de la cavilación de las acciones de E-A, valoradas por la docencia. Esta valoración se propone en términos de resultados del alumnado, en torno al conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal que logró construir, y de personas docentes, en relación con su desempeño (García-Cabrero *et al.*, 2008) y al impacto obtenido tanto de las teorías asumidas en la planeación como de aquellas en uso, en el marco de un contexto específico (García-Cabrero *et al.*, 2013). Por tanto, se identifica que el modelo permitirá al profesorado principiante meditar la acción docente como un ejercicio encaminado hacia la mejora de la práctica educativa.

La fenomenología hermenéutica

Ricoeur retoma los planteamientos fenomenológicos de Husserl, los hermenéuticos propuestos por Heidegger (quien buscaba una transformación hermenéutica-existencial de la fenomenología) y por Gadamer en *Verdad y método*. De estos, emerge una fenomenología ontológica, así como la importancia de los discursos con doble sentido y de los lenguajes cifrados de los que se vale la persona para dar cuenta de sí misma y del sentido de la realidad (Agis, 2006; Domingo, 2018).

En esa línea, la fenomenología de Ricoeur es aquella en la que se reconoce primero a la otredad; reconociendo a la otra persona se reconoce a sí misma, es decir, sin perder el lugar del “yo” se da cuenta de la otra persona en el mundo. El primer plano lo ocupa el mundo, es esa relación fenomenológica entre el “yo-mundo”; esto implica una consideración ontológica que coincide con el despliegue hermenéutico, en el que el “yo” se apropia de sí en el rodeo hermenéutico por el mundo (Agis, 2006; García, 2019).

Es precisamente la interrelación entre la hermenéutica y la comprensión de sí uno de los aspectos principales en la propuesta de Ricoeur (Domingo, 2018). Al respecto, plantea que se llega a esta a través de la vía larga, lleva la reflexión al plano ontológico, a través del largo rodeo hermenéutico de la pluralidad de discursos del ser. En dicha aportación,



el ser coincide con ser interpretado. El yo no puede ser analizado a partir de sí, sino mediante el gran desvío de los signos, símbolos y figuras de la cultura, de la cual resulta la imposibilidad de una hermenéutica única y universal (Agis, 2006).

A partir de la vía larga, Ricoeur profundiza en las distintas modalidades discursivas en las que se expresa el ser; con base en la hermenéutica textual, aspira a comprender, pero no desde la intención original de la persona autora, cuando escribió el texto, sino desde lo que quien interpreta debe descubrir. Para llegar a la comprensión, primero se necesita vencer la distancia cultural; segundo, reconocer y superar que todo texto produce una doble ocultación, la de la persona autora, ausente del proceso de lectura y de la interpretación, y la del intérprete, ausente del proceso de escritura (Agis, 2006; Zapata, 2006).

Agis (2006) señala que la vía larga de Ricoeur se articula en tres etapas fundamentales: la primera es la semántica, consistente en partir de las significaciones plurales y del conflicto de interpretaciones que genera; la segunda es la reflexiva, centrada en descubrir, a través del trabajo hermenéutico de comprensión del discurso, un momento de la comprensión de sí; y la tercera es existencial, dado que el ser que comprende es existencial (Agis, 2006; Domingo, 2018). Por tanto, se propone recuperar estas fases en el análisis hermenéutico del estudio.

Metodología

Diseño

La presente investigación es de tipo cualitativo y corresponde a un método fenomenológico hermenéutico. Este busca la descripción e interpretación de las formas en las que se comprenden y experimentan las cuestiones del mundo de la vida (Van Manen, 2003).

Desde el enfoque de análisis hermenéutico (Ricoeur, 2006), se identificaron las categorías de contexto escolar, previsión, conducción y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) (García-Cabre-ro *et al.*, 2013) que vivenció el profesorado principiante en los primeros años de inserción al servicio profesional, derivados de la reflexión de la experiencia, transformada en una expresión textual de su esencia.

Proceso de selección del profesorado

Se utilizó la técnica bola de nieve para seleccionar al profesorado principiantes; es útil cuando las personas participantes están dispersas en diversos contextos y es importante la referencia de un contacto para invitarlas a participar de manera voluntaria (Goetz y LeCompte, 1988). A la vez, se determinaron los criterios de selección, se planteó que el profesorado laborara en escuelas primarias públicas, contara con un máximo de dos años de ingreso al servicio profesional y aceptara participar voluntariamente en la investigación. Se contó con la participación de cinco docentes, tres que egresaron de la Licenciatura en Educación Primaria (quienes impartieron clases en sexto, quinto y cuarto grado) y dos de Ciencias de la Educación (quienes dieron clases en quinto y primer grado) que poseen entre seis meses y dos años de experiencia profesional; la totalidad labora en escuelas primarias públicas urbanas, ubicadas en el Municipio de Ensenada, Baja California.

Acerca de la entrevista

Para la producción de los datos, a cada participante se le realizó una entrevista semiestructurada en cuatro sesiones, durante febrero y abril de 2018. Esta consistió, principalmente, en una conversación en la que, a través de diversas técnicas y escucha activa, se apoyó al profesorado a narrar sus vivencias relacionadas con su experiencia docente. Este tipo de entrevista es una manera de aprehender el fenómeno desde la perspectiva de quien lo está vivenciando y significando (Van Manen, 2003). Para la comprensión conceptual, la persona investigadora establece la relación entre procesos y estructuras que emergen del fenómeno estudiado, es decir, comprender los significados que el profesorado da a sus experiencias de la práctica docente (Ricoeur, 2006).

Análisis de los datos

El análisis se llevó a cabo con apoyo del *software* NVivo 12; se generaron reportes de cada categoría para sistematizar, examinar e interpretar la información.

Resultados

En este apartado, se exponen los resultados de la investigación, realizada a partir del análisis hermenéutico, destacando significados que las personas nóveles atribuyen a su práctica docente; se caracterizan las



dificultades y se presentan las estrategias de afrontamiento empleadas por la docencia. Los datos se presentan con base en las dimensiones de la práctica educativa propuestas por [García-Cabrero et al. \(2008\)](#): contexto escolar, previsión, conducción y valoración del proceso de E-A.

Dificultades del contexto escolar

En cuanto a la cultura organizacional, la gestión escolar es uno de los aspectos de la práctica educativa que dificultan a la persona novel. Alude a normas establecidas; rutinas que caracterizan la organización y administración escolar; gestión académica de los planes de estudio; valores que predominan e interrelaciones que prevalecen entre el profesorado ([García-Cabrero et al., 2013](#)). En estos escenarios, el mismo profesorado narra experiencias que dificultan su inserción y la realización de actividades tanto de enseñanza como de trabajo docente, entre las que destacan la comunicación eficaz con distintas personas actoras, la incorporación al trabajo colegiado y contar con recurso material y tecnológico.

Comunicación eficaz

El significado que el profesorado principiante atribuye a la escasa comunicación con quien dirige la institución se percibe como una dificultad para conocer sus funciones, lo que implica un aprendizaje adquirido en la medida que se involucra en la ejecución de las actividades:

En esta escuela estoy aprendiendo. Me falta saber cómo hacer la guardia de entrada y salida, y en espacios escolares. También necesito saber cómo se decide qué persona va a realizar tales actividades porque no identifico eso en la dirección y me confunde la dinámica. Sí, me hubiera gustado recibir información del funcionamiento, desde el primer día entendí que aprendería sobre la marcha. (profesor E LEP)

Cuando llegué a la escuela me presenté ante el director, sabía que cubriría quinto grado. Había iniciado el ciclo escolar, pregunté al director por la planeación del grupo o mínimo un formato para planear, por los criterios de evaluación y el horario de clases. El director me respondió que me arreglara con los niños y que evaluara como quisiera. No me dio absolutamente nada, tampoco me

proporcionó información de la organización de la escuela y otras funciones que debía realizar. (profesora A CE)

Para la docencia principiante, la interacción con el profesorado se percibe como un obstáculo, debido a las diversas actividades por realizar y a conflictos interpersonales entre docentes, dificultades que conllevan al aislamiento en la institución:

Socializo poco con los compañeros porque casi siempre estoy metido en mi salón preparando las actividades y organizando al grupo. (profesor E LEP)

Tanto con el director como con los profesores ha sido poca la comunicación. La relación entre ellos es un poco conflictiva, platico más con el maestro de Educación Física. (profesor Jo CE)

Trabajo colegiado

El trabajo colegiado implica la participación y el compromiso del colectivo docente para llevar a cabo actividades y acuerdos derivados tanto de las reuniones académicas como del CTE (Consejo Técnico Escolar). El obstáculo surge de la falta de iniciativa para comunicarse y organizarse, a la hora de trabajar en pares o por la escasa participación colaborativa con el profesorado:

Se supone que debo trabajar con la maestra del otro cuarto para compartir actividades, ninguno de los dos nos hemos buscado. (profesor Jo LEP)

Los acuerdos no se llevan a cabo al 100 %, por ejemplo, se acordó organizar una feria de matemática y nunca nos organizamos en la escuela. Tampoco se analizaron los resultados en el CTE. (profesora A CE)

Recurso material y tecnológico para la enseñanza

Significa, para la persona principiante, un recurso con el que cuenta la escuela como apoyo para la enseñanza-aprendizaje:



Proyecto en una televisión que tengo en el salón, pero no tengo computadora (...). (profesor H LEP)

En mis clases me apoyo mucho en el libro de texto, y en primero sucede lo mismo que en cuarto, no hay libros suficientes para trabajar, pero para obviar tiempos les llevo una copia (...). Se nos informó que no hay libros que trabajen con lo que tenemos. (profesor Je CE)

Estrategias de afrontamiento de contexto escolar

En la tabla 1, se muestran los resultados de las estrategias de afrontamiento empleadas por el profesorado principiante. Este menciona solicitar apoyo a docentes de confianza, decide esperar a que se indique qué deben hacer colaborativamente y, para la enseñanza, se emplea material del aula o de la escuela y se complementa con equipo tecnológico personal.

Tabla 1

Estrategias de afrontamiento: contexto escolar

Comunicación eficaz	Mi compañero de sexto B me aclara dudas (...) sobre el funcionamiento escolar. (profesor H LEP)
	Con otro maestro me informé de las fechas para subir las evaluaciones, dudas de los interinatos o temas de este tipo. (profesora A CE)
Trabajo colegiado	Pues espero a que me informen qué hacer. (profesor Jo LEP)
	No todos realizamos las actividades, pero procuro cumplir cuando me corresponde hacer algo. (profesora A CE)
Recurso material y tecnológico	Llevo mi laptop para proyectar o en una USB. (profesor H LEP)
	Las copias las saco en la escuela, ahorita ya no están permitiendo fotocopias porque no hay hojas, ni recurso para comprarlas. (profesor Je CE)

Nota: Elaboración propia.

Dificultades de la enseñanza

El análisis de las dificultades se realiza a partir de tres momentos de la práctica docente: antes, durante y después de los procesos interactivos en el aula. Las dificultades identificadas en previsión del proceso de E-A son las orientaciones didácticas, el dominio de contenidos y la secuencia didáctica. El segundo momento es la conducción del proceso de E-A: explicación del contenido, clima en el aula y atención a la diversidad. En la dimensión evaluación, se identifican evidencias de aprendizaje, diseño de instrumentos y evaluación sumativa.

Previsión del proceso de E-A

Elaborar planeaciones didácticas es una de las principales actividades que se realizan para organizar la enseñanza. Las personas principiantes utilizan planeaciones localizadas en Internet y las adecuan a las características de sus grupos. Destacan, como principales dificultades en su elaboración, orientaciones didácticas, dominio de contenidos y secuencia didáctica.

Orientaciones didácticas

Planear las asignaturas representa una dificultad, debida al desconocimiento de las orientaciones didácticas para abordar los contenidos. La respuesta al qué y cómo enseñar es omitida por el profesorado al momento de planear:

El problema con los contenidos no es la información, sino cómo enseñarlo. Por ejemplo, sé qué es una nota enciclopédica pero no sé qué hacer para que ellos elaboren una. (profesor Jo LEP)

No quería primer grado. Me está implicando muchos retos personales, sobre todo en cómo facilitar el contenido a los niños. (profesor Je CE)

Dominio de contenidos

Planear implica para la docencia tener conocimiento sobre los contenidos de las disciplinas del nivel educativo; su desconocimiento representa una dificultad que conlleva aprender y fortalecer los contenidos y se reconoce como un reto este vacío: *un profesor no lo sabe todo*:



También tengo el problema de dominio de contenidos, algunos temas nunca los he trabajado y no sé todo, la verdad. Dicen que los profesores saben todo, eso no es cierto, uno estudia antes de presentarlo. En historia y geografía también tengo que repasar el tema. Los libros no son iguales cuando yo estudié. (profesor Jo LEP)

Abordar los contenidos me implica aprender, por ejemplo, un tema que tenía mucho tiempo que no abordaba, fueron fracciones. Este tema fue mi coco por un rato. (profesor Je CE)

Secuencia didáctica

La dificultad reside en la selección de actividades adecuadas para cada momento de la clase (inicio, desarrollo y cierre), así como en la diversificación de estas para el logro de los aprendizajes:

También se me dificulta seleccionar las actividades para cada momento de la clase. No sé cómo presentar las dinámicas para el inicio y distinguir el desarrollo. Este momento lo considero un problema al planear e influye durante mi práctica. (profesor E LEP)

Pues (...) en esta parte tengo poco tiempo (...). (profesor Je CE)

Estrategias de afrontamiento: previsión del proceso de E-A

Para atender las dificultades en este momento de la práctica docente, se identifica en la tabla 2 que las personas nóveles revisaron tutoriales, solicitaron material y apoyo a familiares con experticia en el área, así como descargaron planeaciones de Internet.

Tabla 2

Estrategias de afrontamiento: previsión del proceso de E-A

Orientaciones didácticas	Estudio y mi compañero de sexto B me aclara dudas que surgen de los contenidos, de cómo trabajarlos y me presta material. (profesor H LEP)
	Tuve que buscar tutoriales, cómo hacer las fracciones, cómo hacer sumas de fracciones y cómo enseñarlas. (profesor Je CE)
Dominio de contenidos	Yo prefiero buscarlo e informarme por Internet, para tener más facilidad en el contenido (...) no me confió en lo que sé. (profesor E LEP)
	Pedí apoyo a mi hermana, me ayuda a comprender algunos temas de ciencias. Ella me explicó y mostró ejemplos. (profesora A CE)
Secuencia didáctica	Hay muchas planeaciones digitales que puedes incluir tal como están diseñadas, esto facilita el proceso. (profesor E LEP)
	Se descargan prediseñadas y con eso lo resuelvo. (profesor Je CE)

Nota: Elaboración propia.

Conducción del proceso de E-A

En este momento de la clase, la docencia principiante concreta acciones planteadas en la planeación de clases, determinadas por mecanismos de interacción entre la persona docente y el grupo, al igual que por las características individuales del alumnado. Las dificultades señaladas son al explicar los contenidos de la clase, generar un clima en el aula y atención a la diversidad.

Explicación del contenido

Durante la clase, el profesorado reflexiona acerca de la dificultad a la que se enfrenta al abordar contenidos procedimentales por primera vez; señala que le implica considerar el manejo conceptual de acuerdo con el nivel cognitivo del estudiantado y la claridad al explicar el tema, aspectos que pueden influir en la comprensión de la resolución de fracciones:



Al abordar el tema de fracciones, sí se me dificultó, era la primera vez que enseñaba el tema. Además, pensé que ellos tenían conocimiento previo del tema, nada, me llevé dos sesiones explicando el tema, no me entendían. (profesor Jo LEP)

En un tema de matemáticas teníamos que hacer equivalencia de fracciones. Por ejemplo, calcular a cuántos cuartos equivale un medio. Expliqué al grupo el tema de una manera y veía que los niños tenían dudas. Nuevamente, expliqué de otra forma y continuaban con duda y dije “No, pues no...”. Yo creo que a veces es el manejo conceptual y en otras ocasiones no me doy a entender. (profesora A CE)

Clima en el aula

Otra dificultad es generar un ambiente favorable para el aprendizaje, tener “controlado” al gremio estudiantil es un factor que contribuye al clima en el aula. Se trata de evitar que el alumnado disperse su atención durante la clase y pueda concluir las actividades de manera individual:

Algunos alumnos muestran dificultad en la asignatura de matemáticas, pero no es porque no sepan, sino porque se paran, platican y distraen al resto del grupo. Tengo que estarlos sentando para que trabajen porque no terminan las actividades. (profesor H LEP)

Siempre he batallado para el control de grupo, siento que es una de mis debilidades. No estoy de acuerdo en llevar una educación tradicional pero las actividades individuales me permiten atraer la atención del grupo. Al inicio aplicaba diferentes estrategias, los niños estaban más dispersos. (profesora A CE)

Atención a la diversidad

Representa una dificultad proponer actividades inclusivas en atención a las características del alumnado. También, se identifica que

la niñez requiere mayor atención para realizar las actividades propuestas y es excluida por atender al resto del grupo:

Los niños de lento aprendizaje no trabajan nada en clase, absolutamente nada, pero son muy cumplidos con las tareas, no cuento con ninguna evidencia de clase para confirmar su avance. (profesor E LEP)

Tengo tres niños en USAER, tienen déficit de atención y uno de ellos trastorno de atención con hiperactividad y una discapacidad intelectual. Trabajan en la actividad que preparé para ese día, pero cuando les gusta la actividad del grupo, me dicen “Profe, yo quiero hacer esta actividad”, respondo, “Primero termine esta”, son muy lentos en realizarlas. (profesora A CE)

Estrategias de afrontamiento: conducción del proceso de E-A

Durante la conducción de la clase, los resultados en la tabla 3 destacan el empleo de estrategias de autorregulación entre el estudiante, el reporte de incidencias, el semáforo y el apoyo de los padres o madres para atender la diversidad.

Tabla 3

Estrategias de afrontamiento: conducción del proceso de E-A

Explicación del contenido	Pues, empecé desde cero y como no me entendían pedía a otro alumno que explicara. (profesor Jo LEP) Les vuelvo a explicar hasta que entiendan. (profesora A CE)
Clima en el aula	Siempre hay alguien en el grupo que “¡Cállense!”, pues grita por mí, todos se callan y continúo con la clase. (profesor H LEP) Les llamo la atención “¡Niños...estoy explicando!” (profesora A CE)
Atención a la diversidad	Le pido a su mamá que me apoye porque el niño no hace nada en la clase. (profesor E LEP) A estos niños de vez en cuando los incluyo en otras materias. (profesora A CE)

Nota: Elaboración propia.



Dificultades de evaluación del proceso de E-A

En esta fase, la docencia percibe la evaluación como un proceso que permite obtener datos del logro de los aprendizajes, con el fin de guiar la toma de decisiones al planear, durante la conducción y la evaluación final del proceso de E-A. Las dificultades señaladas por el profesorado refieren a evidencias de aprendizaje, instrumentos de evaluación y evaluación sumativa.

Evidencias de aprendizaje

El examen es empleado para recuperar información y los resultados obtenidos; se identifica como un obstáculo que limita evidenciar el aprendizaje:

Otro problema de los resultados bajos en el examen fue que probablemente no les expliqué bien en la clase, no me cercioré de que se haya aprendido bien el tema y pues..., no se logró el aprendizaje esperado. (profesor Jo LEP)

Al inicio habíamos acordado que ellos me iban a apoyar a que los niños estudiaran. Entonces, cada bimestre cuando tenemos exámenes, les pregunto “¿Estudiaron?”, las respuestas son positivas y negativas, prosigo “¿Por qué no estudiaste?”. Algunas respuestas son “Es que llegué a las 12 de la noche y ya me dio sueño”, “Mi mamá me puso a hacer cosas y no me dejó estudiar”, a pesar de que cuentan con un calendario de exámenes, “¿Pues ya qué hago?”, no sé cuánto aprendieron (...). (profesora A CE)

Instrumentos de evaluación

Al profesorado se le dificulta evaluar el aprendizaje empleando rúbricas, por considerar su implementación un proceso complejo para el nivel de primaria:

El uso de la rúbrica sigue siendo mi debilidad, no he profundizado en esta cuestión. (profesor E LEP)

Yo pienso que el uso de la rúbrica sirve para evaluar a alumnos de otro nivel, como de la universidad, para los niños no la aplico, evalúo valorando su desempeño. (profesor Je CE)

Evaluación sumativa

Para la persona novel, es una dificultad tomar la decisión de acreditar al alumnado por no contar con evidencias de aprendizaje, debido a su poca experiencia en este proceso. La determinación la toma junto con el personal directivo, el cual sugiere acreditar al gremio estudiantil, por considerarlo un trámite exhaustivo:

En mi caso, la directora me asesoraba en cuestiones de evaluación. En primer bimestre reprobé a cinco niños. Ella se acercó y explicó todo lo que implicaba y además debía presentar tales evidencias. Concluyó diciendo “Sí estás listo para esa evaluación, adelante”, “Ten presente todo lo que se requiere para ello”. Desde entonces tengo muy claros los criterios de evaluación y preparar más actividades (profesor E LEP).

Al inicio, Giovanni no sabía leer, no tenía los conocimientos básicos que debe tener un niño de quinto grado. Yo me frustraba mucho con él y con otro niño, que pensé que no podía acreditarlos así. Esta decisión la comenté con la directora. Ella me dijo que yo no podía reprobar y otra maestra que estaba ahí en la dirección, me dijo “No, es que tú no sabes lo que implica que repruebes al niño”. Respondí que sí sabía, solo tenía que documentar y demostrar. Ella insistió “Tienes que hacer una tesis de por qué el niño va a reprobar, no te metas en problemas”. Ambas me comentaron que no lo podía reprobar porque era un niño con problemas de aprendizaje, que no me pedían que le pusiera un diez, pero que le pusiera la calificación mínima para que él pasara y ya no estuviera ahí. (profesora A CE)

Estrategias de afrontamiento: evaluación del proceso de E-A

En esta fase, la tabla 4 reporta datos asociados a las acciones centradas en atender las causas que limitaron los resultados del alumnado



en el examen, en diversificar el uso de instrumentos para evaluar y contar con mayores evidencias para evaluar el aprendizaje.

Tabla 4

Estrategias de afrontamiento: conducción del proceso de E-A

Productos de clase	Voy a tratar de ser claro al explicar el tema, para que los niños terminen las actividades y salgan mejor en el examen. (profesor Jo LEP) Recordarles a los papás los periodos de exámenes porque se les olvidan (profesora A CE)
Instrumentos de evaluación	Siento que necesito usar distintos instrumentos. (profesor E LEP) Tratar de aplicar instrumentos para obtener una evaluación más objetiva. (profesor Je CE)
Evaluación sumativa	Tengo un niño que no tiene ninguna actividad para evaluarlo, y decidí reprobalo, pero la directora me mandó llamar y me dijo que, si estaba preparado para eso, lo reprobara, pero al final lo aprobé. (profesor E LEP) Tengo un niño que no entregó trabajos, la directora y una maestra me comentaron que no lo podía reprobar que le pusiera una calificación mínima para que él pasara y no estuviera ahí (...). (profesora A CE)

Nota: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Los primeros años de ingreso profesional a la docencia significaron un intenso aprendizaje para la docencia sobre la práctica educativa, en la que operan teorías explícitas e implícitas, al desempeñar sus funciones en un contexto escolar. A través de la práctica, la persona educadora construye en la interacción con el entorno escolar y social, acciones mediadas por la subjetividad, la historia, las dificultades, la experiencia, el conocimiento disciplinar, didáctico y la cultura (Giroux, 2003). De aquí, que la práctica del profesorado y las estrategias de afrontamiento dependan de las concepciones del pensamiento docente.

Al ingresar a la escuela, la persona principiante se incorpora a la cultura escolar, se adapta a costumbres y dinámicas cotidianas que prevalecen en la institución. De acuerdo con sus representaciones acerca de los diferentes roles actorales y las experiencias que se despliegan, para quien es novel, la persona quien dirige la institución brinda

información de sus funciones por desempeñar y, en la organización, lidera activamente el óptimo funcionamiento escolar (Hargreaves, 1994). Sin embargo, se identifica que principiantes recurren a docentes para obtener este tipo de información; este hecho trastoca la confianza, el sentido de pertenencia institucional y la identidad profesional principiante (Flores, 2015; Ortúzar *et al.* 2016; Ruffinelli, 2014).

Asimismo, se aprecia que la docencia se interrelaciona poco con el personal, aspecto que limita su participación en el trabajo colegiado, para aportar acciones innovadoras que contribuyan al cambio educativo (Flores, 2015; Hargreaves, 1994). Esta falta de comunicación puede repercutir en la conducta, actitud y personalidad docente, inclusive a generar la deserción laboral, debido a la dificultad para adaptarse a la institución (Ayala, *et al.*, 2015; Cornejo, 1999; Marcelo, 2011).

En cuanto a las dificultades al momento de planear el proceso de E-A, los resultados coinciden con los de Cisternas (2016), Cisternas y Lobos (2019) y los planteamientos de Shulman (2005). Indican que el profesorado requiere comprender en profundidad el conocimiento disciplinar y didáctico del contenido por enseñar, para adecuar los métodos y el modelo de enseñanza, los cuales le permitan guiar al alumnado en la construcción del saber.

La estrategia de afrontamiento empleada consiste en descargar planeaciones de Internet, sin reflexionar las implicaciones en su intervención. Por supuesto, usan tecnología digital, como herramienta que permite el acceso a información de experiencias didácticas y contenidos digitales adaptables a su contexto (Marcelo y Vaillant, 2018). No obstante, limitan identificar cómo la persona novel comprende las asignaturas y las transforman en algo enseñable, igual que cómo representa el pensamiento didáctico a modo de referente sustentador de las teorías explícitas al planear (García-Cabrero *et al.*, 2008).

Lo anterior trastoca la dimensión conductora del proceso de E-A, debido a la ruptura entre pensamiento, creencias y acción del profesorado (Scheuer *et al.*, 2006), como punto de partida a la hora de anticipar experiencias y establecer lo necesario para orientar o encauzar las acciones de enseñanza (Gómez-Solís y Gómez, *en prensa*; Maldonado, 2019). Como resultado de la intervención en el aula, la preocupación se centra en diversificar estrategias para interesar y atender la diversidad del grupo. Al igual que la autoría revisada, el profesorado señala que



en este momento de la sesión predomina un clima desfavorable, el cual inciden en la convivencia y el aprendizaje.

La forma de afrontamiento se centra en generar ambientes favorables para el aprendizaje, mediante mecanismos de control y autorregulación de actitudes grupales. Se trata de acciones derivadas de teorías implícitas, a partir de experiencias sobre la enseñanza en distintos momentos de la trayectoria estudiantil y profesional (Bullough, 2000).

La dimensión que evalúa el aprendizaje, por su parte, es un proceso sistemático ejecutado en fases reconstruidas, recuperando información de los dos momentos descritos con anterioridad, a través de la reflexión como un ejercicio intelectual y procesual, que aporta datos de los aprendizajes esperados en el alumnado y del hacer docente en distintos momentos (Altet, 2005). Con estos insumos, la idea es tomar decisiones para retroalimentar, diseñar instrumentos, adaptar las actividades, recapitular contenidos, autoevaluar y mejorar la propia práctica (aspectos mencionados como dificultades del personal principiante).

Con base en lo anterior, se concluye que tanto en la conducción como en la evaluación del proceso de E-A operan las teorías en uso del profesorado, determinadas por las acciones para manejar la complejidad en el aula y resolver situaciones. Estas son implícitas en el actuar docente (García-Cabrero *et al.*, 2008) y surgen a partir de la reflexión sobre la práctica (Latorre, 2005).

Por tanto, la teoría, las creencias y las experiencias del proceso de E-A que posee el profesorado no son generalizables. Definitivamente, prevalecen en el pensamiento docente acerca de qué y cómo enseñar, resultan de un proceso reflexivo de las causas y consecuencias experimentadas en contextos escolares. Por ello, es necesario priorizar estos espacios escolares, donde puedan intervenir las futuras personas formadoras; con ello, han constituido sus aprendizajes y fortalecido sus saberes en la enseñanza-aprendizaje, a través de la teoría y la práctica, en transición de una racionalidad técnica a una práctica reflexiva.

Lo previo también depende de la institución formadora; por ejemplo, quienes egresaron de LEP tienen la oportunidad de realizar prácticas de enseñanza-aprendizaje, porque su currículo posee un carácter articulador con las escuelas de educación básica. En el caso de quienes provienen de CE, dichas prácticas derivan del modelamiento sobre la enseñanza-aprendizaje que surge del contenido curricular, pues su perfil profesional abarca otros ámbitos de instrucción.

Por último, las dificultades de la complejidad en el aula y del contexto escolar (de las que se carece de experiencia por el limitado acceso al desarrollo de estas actividades) pueden ser atendidas desde la escuela, mediante programas de inducción y mentorías contextualizadas (Vezub y Alliaud, 2012); de tal manera, es posible atender las áreas de oportunidad y fortalecer las competencias profesionales. Se propone como estrategia la indagación de la práctica, la cual le permita a la persona novel investigar, implementar, reflexionar y teorizar (Latorre, 2005), con el propósito de transformar las teorías implícitas con las que opera en su práctica docente.

La experiencia narrada por la docencia se interpreta desde una realidad escolar; a través de esta, el profesorado se reconoce a sí mismo, es decir, reconoce primero a la otra persona y, reconociendo a la otredad, se reconoce a sí mismo (Agis, 2006). De la escuela emergen las vivencias y los discursos llenos de significados que permiten la reflexión y la consciencia de todos los aspectos constructores del ser, de la identidad profesional que orienta la actuación ética.

Finalmente, tras la realización del estudio, se propone emplear técnicas de observación, las cuales posibiliten contar con mayores evidencias de la práctica docente en el aula. También, se destaca que se dificultó contar con la participación de un mayor sector poblacional de participantes egresado de la universidad.

Referencias

- Agis, M. (2006). Paul Ricoeur: Los caminos de la hermenéutica. *Ágora Papel de Filosofía*, 25(2), 25-44. <http://hdl.handle.net/10347/1309>
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay., M. Altet., É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). FCE.
- Ajagan, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G. y Córdova, R. (2014). Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(154), 960-980. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6209455>
- Ayala, P., Ortuzar, M. S., Flores, C. y Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de*



- Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119-135. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26139>
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I* (pp. 99-167). Paidós.
- Calderón, J., Vera, N. y Aguayo, L. M. (2016). *Los docentes principiantes de Colombia y México. Escenarios de alto riesgo y adversidad*. V Congreso sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia, República Dominicana, 6, 7 y 8 de junio. http://rededucacionrural.mx/documents/81/Calderon_Rogelio.pdf
- Cisternas, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos XLII*, 4, 31-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores noveles de enseñanza básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100. <https://doi.org/10.35362/rie1901055>
- Domingo, T. (2018). ¿Es Paul Ricoeur un fenomenólogo? Entre la fenomenología y la hermenéutica. *Escritos*, 26(57), 251-282. <https://doi.org/10.18566/escr.v26n57.a02>
- Eirín, N. R., García, R. H. M. y Montero, M. L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101-115. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41934/23924>
- Flores, F. A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educación y Educadores*, 18(3), 411-431. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.3>

- García, F. (2019). Un fundamento ontológico para la pregunta por el otro en Paul Ricoeur. *Alpha*, 52, 261-269. <https://www.scielo.cl/pdf/alpha/n52/0718-2201-alpha-52-261.pdf>
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Aproximaciones teóricas-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (coord.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 163-220). Plaza y Valdez.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2013). *Competencias Docentes en Educación Media Superior. Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación*. Juan Pablos Editor/UABC.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez-Solís, M. y Gómez, E. (en prensa). El saber pedagógico en la configuración del desarrollo profesional del profesor novel de educación primaria. En *Colección los Retos en la Formación y Práctica de Docentes en Baja California*, volumen I.
- Gómez-Solís, M. y Almazán, M. M. (2022). Retos del profesor novel en la enseñanza virtual durante la pandemia por el COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 200-219. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147011>
- Guerrero, S., Collazo, M., Villasana, V., Ávalos, A. y Cárdenas, K. (2012). Representaciones de los docentes noveles de educación primaria sobre los problemas en su desempeño profesional. En N. Martínez (coord.), *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 79-103). Fondo Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Inurriagarro, C., Balderas, M. y González, R. A. (2012). Problemas y realidades de los docentes noveles en contextos de marginalidad. En N. H. Martínez (coord.), *Alzando el vuelo: problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 54-79). Fondo



- Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO.
- Maldonado, M. (2019). Los saberes docentes en la formación inicial del profesorado. *Alquimia Educativa*, 5(2), 31-62. http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%205%20N%20II/02_Alquimia_2019_Maldonado.pdf
- Marcelo, C, M. (2011, 16 de marzo). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 49-68. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/31398/La_profesion_docente_en_momentos_de_cambios.pdf?sequence=1#:~:text=La%20profesi%C3%B3n%20docente%2C%20como%20todas,grado%20de%20implicaci%C3%B3n%20y%20compromiso
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://dx.doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. NARCEA.
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesor novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5531269>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. París. <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C. y Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: nudos críticos e inequidad del sistema. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 251-287. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802774>
- Scheuer, N., Pérez., M., Mateos, M. y Pozo, J. I. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozos, M. Mateos, M. Pérez, E. Martín y M. De la Cruz (coords.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-154). Graó.

- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- Rodríguez, M., Tolentino, R. y Martínez, E. (2012). La inserción en la docencia en contextos de vulnerabilidad. En N. Martínez (coord.), *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (pp. 79-103). Fondo Editorial de Nuevo León. <https://www.fondoeditorialnl.gob.mx/pdfs/Alzando.pdf>
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de inserción docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, XI(1), 229-242. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art14.pdf>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 6(2), 1-30. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Southwell, M. e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. *EduSol*, 20(70), 115-131. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/145878>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad*. IDEA BOOKS.
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 8-22. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4663>
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. OEI. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Zapata, G. (2006). Ética, fenomenología y hermenéutica en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 23(47), 121-141. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/11269>