

Inserción profesional docente: Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia



Lorena Colazzo Duarte*
Universidad ORT Uruguay
nellorens@gmail.com



Lourdes Cardozo-Gaibisso**
Mississippi State University
l.cardozo.gaibisso@msstate.edu

Teacher induction: Study of the perceptions of educators involved in pedagogical mentoring processes during the pandemic

Recibido: 26 de abril de 2021 | Aprobado: 1 de junio de 2021

Resumen

Este artículo explora el desarrollo intencionado de las relaciones de apoyo y acompañamiento pedagógico, que se desplegaron entre los formadores de docentes en servicio y noveles profesores de educación media. Este estudio se llevó a cabo durante el curso académico 2019-2020. El marco utilizado en este estudio se basa en un diseño cualitativo fenomenológico. Este diseño permitió a las autoras explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los nuevos profesores de educación media y de sus mentores

durante la nueva fase de inducción a la profesión. Los participantes de este estudio incluyeron profesores de educación media que se habían graduado recientemente de un instituto de formación docente de Uruguay y formadores de docentes que ayudaron a diseñar e implementar el programa. Los datos se recolectaron a través de encuestas y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos indicó que los nuevos docentes en general y especialmente durante una pandemia valoraban y necesitaban la tutoría o acompañamiento pedagógico que se les brindó. Además, el estudio sacó a la luz la necesidad de planificar con propósito y desarrollar relaciones de cuidado entre los nuevos profesores y sus mentores. Esto también mostró la necesidad de asegurarse de que los formadores de profesores estén equipados con las estrategias y habilidades necesarias para guiar a los nuevos profesores a medida que ingresan a la profesión.

Palabras clave: Noveles profesores; inserción profesional docente; formadores de formadores; acompañamiento pedagógico

* Profesora de Filosofía, egresada de IFD de Uruguay, Magíster en Educación, Universidad ORT Uruguay. Se desempeña en ANEP- DGES como profesora de bachillerato. Para contactar a la autora: nellorens@gmail.com

** Profesora e investigadora en la Facultad de Artes y Ciencias de Mississippi State University. Para contactar a la autora: l.cardozo.gaibisso@msstate.edu

Abstract

This article explores the purposeful development of relationships of care and support, or pedagogical accompaniment, that developed between in-service teacher trainers and their mentees, new middle and high school teachers. This study was carried out during the 2019-2020 academic year. The framework used in this study is based on a phenomenological qualitative design. This design allowed the authors of this piece to explore in-depth the experiences and perceptions of both the new middle school and high school teachers and also their mentors during the new teacher induction phase. The participants of this study included middle school teachers who had recently graduated from a Uruguayan teacher training institute and teacher educators who helped to design and implement the program.

Data was collected through surveys and semi-structured interviews. Analysis of the data indicated that new teachers in general and especially during a pandemic valued and needed the mentorship/pedagogical accompaniment that was provided. Additionally, the study brought to light the necessity to purposefully plan for and to develop relationships of care between new teachers and their mentors. This also indicated the need to make sure that teacher trainers are equipped with strategies and skills needed to guide new teachers as they enter the profession.

Keywords: *New teachers; teacher induction; trainers of trainers; pedagogical support*

Introducción

En la actualidad existe consenso en que el oficio docente es muy complejo por su carácter de actividad disciplinada (Loughran y Russell, 2016) que exige una actitud interactiva con el contexto en el que se desarrolla la profesión docente (Imbernón, 2001). Es en este marco que resulta necesario romper con toda visión reduccionista en lo que refiere a concebir la tarea de enseñar como una situación de simple entrega de información. La mencionada complejidad se ve incrementada con la creciente atención que los tomadores de decisiones han puesto en el proceso de inserción profesional docente, tema que ha sido objeto de numerosas investigaciones regionales e internacionales. De hecho, existe evidencia suficiente para afirmar que, ante la falta de programas de acompañamiento o inducción docentes, los profesionales de la educación son más propicios a abandonar la carrera (Avalos, 2009). Al tomar en cuenta el contexto de emergencia sanitaria y las recomendaciones de salud pública para el distanciamiento físico durante la pandemia de COVID-19 y como estas han creado una necesidad urgente de formas nuevas de enseñar y aprender, los procesos de acompañamiento pedagógicos se vuelven aun más relevantes.

El énfasis puesto en la inserción docente resalta su

vínculo con la calidad de la profesión, un tema que continúa siendo uno de los desafíos apremiantes para Latinoamérica (Vaillant, 2016). A nivel internacional, la complejidad asociada a la creciente diversidad lingüística de los estudiantes que llegan a las aulas, así como la necesidad de adaptar las prácticas educativas en un escenario cada vez más multicultural añaden a esta complejidad (Cardozo-Gaibisso y Harman 2019; Cardozo-Gaibisso et al., 2017). Asimismo, los programas de formación permanente tienden a desestimar oportunidades de diálogo entre formadores y docentes en formación. Este enfoque resulta ineficaz para producir cambios pedagógicos efectivos por lo que es necesario volver a dar un rol protagónico a maestros y profesores para que puedan tomar decisiones informadas en cada salón de clase y de acuerdo a cada contexto (Pangrazio y Cardozo-Gaibisso, 2020).

En línea con estas inquietudes acerca de los procesos de acompañamiento pedagógico docente, y atendiendo al contexto nacional en el que nos encontramos como investigadoras, este artículo se propone indagar las percepciones de los actores involucrados en los procesos de acompañamiento docente en una región del noroeste de Uruguay.

Es importante destacar que Uruguay comenzó, a partir de la primera década del 2000, a considerar

como política pública el acompañamiento de noveles maestros y profesores de educación secundaria del país en sus primeras experiencias de inserción laboral luego del egreso de su formación inicial. Los primeros proyectos de acompañamiento comenzaron a desarrollarse en 2010 por el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y fueron apoyados por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay y por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Atendiendo a este contexto reciente, complejo y con escasos antecedentes, esta investigación busca responder las siguientes interrogantes ¿Cuáles son las percepciones de los actores involucrados en procesos de inserción profesional docente respecto al acompañamiento pedagógico? ¿Qué nivel de asesoramiento experimentaron los profesores en el tiempo de la pandemia de 2020? ¿Por qué los formadores de formadores se interesan en acompañar al profesorado principiante en nivel medio?

Uno de los objetivos centrales de la investigación es indagar los caminos trazados y construidos in situ por el esfuerzo profesional de los actores que estuvieron y están involucrados en procesos de inducción profesional docente. Cabe resaltar que la inducción “de facto” se produce de forma espontánea o solicitada, aunque no es objeto de una política docente sostenida (Marcelo y Vaillant, 2017). En este sentido, la investigación se propone explorar las percepciones de los actores involucrados en programas de acompañamiento durante las primeras experiencias laborales de los noveles profesores en educación media básica y superior y de los formadores acompañantes.

El presente artículo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, considera la fundamentación teórica desde la cual se aborda brevemente algunas particularidades de la formación inicial docente en Uruguay y el estado de la cuestión. En segundo lugar, se presenta la metodología diseñada para llevar adelante la investigación. En tercer lugar, se presenta el procedimiento de análisis de datos. Al cierre de este artículo se muestran los resultados centrales, se enuncian las conclusiones y se

proponen algunas recomendaciones para avanzar en el estudio del acompañamiento docente.

Fundamentación teórica

Para comprender las características de los procesos de acompañamiento docente en Uruguay, es necesario conocer su contexto y las particularidades que lo definen. Desde una aproximación geográfica y demográfica de Uruguay, se puede destacar que territorialmente abarca una superficie pequeña en la que vive una población de 3.461.734 personas (Datosmacro, 2021). Asimismo, el desarrollo humano se ubica en un índice muy alto dentro de la región (PNUD, 2021), que según la calificación del Banco Mundial (BM) lo establece como un país de renta alta. En lo que refiere a la educación, esta es pública, laica y gratuita, principios que se ven fortalecidos por la democratización y cobertura universal obligatoria para educación primaria y la obligatoriedad de completar los estudios en educación media superior con la ley 18.437. Aunque hay una alta tendencia en la matriculación escolar en el nivel medio (INEED, 2018), Uruguay dentro de la región se posiciona en una situación de rezago porque los resultados educativos manifiestan las bajísimas tasas en la finalización de educación media. Es decir, “se encuentra aún lejos de alcanzar la universalización de todo el ciclo obligatorio” (p. 92). A esto se agrega, “la falta de docentes formados y titulados” (INEED, 2017, p. 150) en Educación media básica y superior. En lo que refiere a la formación profesional Uruguay lleva implícita una singular historia de construcción del sistema educativo nacional, esto es, dependía inicialmente de la Universidad de la República. Así, indagar acerca de la formación en Uruguay, en particular, y en los países de América latina y el Caribe es un punto crítico para avanzar en la mejora de la carrera docente (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017).

En este sentido, definir las peculiaridades de las instituciones formadoras de Uruguay nos dirige a distinguir aquello que comparte por similar con la lógica de formación característica de los institutos latinoamericanos con corte enciclopedista, europeizante y siguiendo principios del sistema fabril. Entre ellas encontramos “la perspectiva

monocrónica del aprendizaje, la concepción del trabajo de enseñar como una tarea individual, la función de transmisión propia del mundo pre-digital y la sectorialidad del conocimiento profesional docente” (Terigi, 2012, p. 46). Otro aspecto que comparte con la región es la necesidad de “desarrollar investigación sobre los resultados de la implementación de las nuevas generaciones de carreras docentes” (Cuenca, 2015, p. 41).

Las principales diferencias se dan en torno a lo que refiere al avance que otros países de la región han realizado en el campo de la investigación educativa y puesta en marcha de procesos de inducción profesional programados que han resultado prometedores en sus beneficios. Estudios como los de Marcelo y Vaillant (2017) constatan estas acciones inspiradoras de desarrollo profesional para atender las problemáticas del profesor principiante al analizar cinco casos de programas de inducción en América latina y el Caribe. En países como Estados Unidos, los modelos de desarrollo profesional han avanzado para brindar mayor participación, capacidad de decisión y autonomía a los profesores, brindando acompañamiento y posibilidades de aprendizaje profesional con la comunidad, la escuela y los pares, centrándose en la apropiación de las nuevas prácticas pedagógicas y no en la reproducción de enfoques para sustentar la diversidad cultural y lingüística (Buxton, et al., 2016; Cardozo-Gaibisso, et al., 2018, Harman et al., 2021).

Los procesos de inducción en Brasil datan del actual Plan Nacional de Educación 2014-2024. Una de las estrategias del plan propone la intervención de profesionales experimentados en el monitoreo del profesorado principiante a través de actividades de apoyo específico en los contenidos a enseñar. Los investigadores mencionados afirman que esta iniciativa no considera los recursos humanos necesarios ni los materiales para la adecuada implementación de programas de inducción, la figura del mentor y el apoyo entre pares. Sin embargo, ha sido una iniciativa que ubicó la problemática de la inducción en la agenda educativa nacional.

En México, Chile, Brasil y Perú la inducción a la profesión docente se está contemplando según

iniciativas legislativas. El caso de México se diferencia con Perú en relación con el tiempo de extensión de los programas de inducción. En el primero se desarrolla durante dos años, mientras que, en Perú se cumple en seis meses. En cambio, la duración de los procesos de inducción en Chile y República Dominicana se estima en un curso escolar según los parámetros de los programas internacionales

En el caso de República Dominicana, se destaca, a partir del Pacto Nacional para la Reforma Educativa en la República Dominicana 2014-2030, el requerimiento de establecer programas de inducción para los y las docentes principiantes. Es el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM) quien organizó la implementación experimental del programa de inducción designado INDUCTIO. Este programa es desarrollado por el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), en coordinación con el Grupo de Investigación IDEA de la Universidad de Sevilla, España. El programa se caracteriza por una visión constructivista y conexionista de la formación docente, por un cúmulo de experiencias de aprendizaje fundadas en actividades de apoyo propuestas en las escuelas y aulas. Los tutores fueron seleccionados a partir de sus funciones como coordinadores pedagógicos y son eximidos de sus funciones en el ámbito escolar para desempeñarse en sus tareas de mentorazgo.

En el caso de Uruguay, el ente que se encarga de administrar los diferentes niveles de enseñanza es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El Estado, mediante el Consejo de Formación en Educación (CFE), ofrece a los candidatos a la docencia diferentes instituciones de educación terciaria pública e instituciones del ámbito privado para completar su formación inicial docente.

A partir de 1951 la formación docente en todas las especialidades de profesorado fue abordada por el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo, capital de Uruguay (Barcos y Trías 2014). Sin embargo, con la ampliación de la cobertura y universalización de los niveles educativos (Terigi, 2012), los cambios en las condiciones socio-históricas en los sistemas educativos latinoamericanos, como también los

desafíos de las transformaciones a nivel mundial que repercutieron en el Uruguay, aceleraron los procesos de descentralización de la formación docente. Su propósito fue cubrir el territorio del país con centros regionalizados que tuvieran como oferta educativa el plan de profesorado en modalidad presencial. Aunque los Institutos de Formación Docente (IFD) ubicados en el interior del país proveían, desde la década del cincuenta, cursos de profesorado en modalidades de estudio semi-libre y semipresencial, esta situación ameritaba ser abordada por la apertura de los Centros Regionales de Profesores (CERP) distribuidos en el Litoral, Norte, Este y Sur del país. A partir de la creación de los CERP, se pusieron en marcha nuevos modelos de formación inicial docente que concretaron acciones destinadas a cumplir los objetivos de cambio planteados por la Reforma educativa uruguaya del quinquenio 1995-1999 (Mora et al., 2013). No obstante, este esfuerzo no vio colmadas las expectativas y peculiaridades de aquellos candidatos a docentes que no se ajustaban al perfil socio-demográfico del estudiantado de los CERP (ANEP, 1999).

A pesar de los esfuerzos por universalizar y descentralizar la formación docente planteados en los párrafos anteriores, la baja titulación de los Institutos de Formación Docente en relación con la modalidad de cursado más flexible (conocida como semi-presencial y semi-libre) del plan de profesorado en diversas especialidades se mantuvo constante. Esta situación acentúa la baja titulación y egreso ya que “en educación media más de la cuarta parte de los docentes tiene estudios incompletos de alguna de las carreras de formación en educación” (INEED, 2015, p. 12). Esta “escasez de profesores en algunas áreas” (Gatti y Davis, 2016, p. 10) es el caso específico de especialidades de profesorado en matemática y física (INEED, 2013)

Para atender a la baja titulación de docentes se crea el Sistema Único Nacional de Formación Docente, conocido como Plan 2008, para formación docente. Este plan provee la oferta educativa (en IFD en el cual se desempeñan profesionalmente los formadores de formadores y egresaron los docentes noveles considerados en este estudio) en ese mismo año en profesorado de inglés y matemática. Luego, en 2009 se extiende esta modalidad para la especialidad de física, no obstante, el resto de los profesorados se

cursan en modalidad semi-presencial y semi-libre.

Proceso de inserción profesional docente

Múltiples investigaciones definen al proceso de inserción profesional docente como una experiencia compleja que resalta las dificultades del oficio de enseñar. Un ejemplo de esto es la complejidad que los noveles docentes encuentran para articular la teoría y la práctica. Asimismo, las deficiencias en la formación docente inicial (Terigi, 2012, Esteve, 2006), la construcción de la identidad docente como profesionales de educación media (Ojeda, 2008; Vaillant, 2010), la manera como se logran ajustar los escenarios macropolíticos-sociales con la micropolítica del centro educativo (Avalos, 2009) constituyen temas persistentes en la agenda regional e internacional.

En este punto, uno de los temas de agenda referidos a la formación inicial docente que es necesario destacar para los propósitos de este estudio es la inducción a la docencia. Es evidente que la iniciación profesional docente sucede y se desarrolla en el ejercicio laboral de todo profesor cuando ingresa en su primer puesto de trabajo (Aren y Allegroni, 2009) del o los centro/s educativo/s en el que o los que desempeña durante los primeros años de su carrera. Sin embargo, aun son incipientes las iniciativas de programas de inducción docente que se desarrollan intencionadamente en función de esta primera etapa de inserción.

De acuerdo con López de Castilla (en Vaillant y Cuba, 2008) el proceso de inserción a la profesión docente es una etapa inevitable y su duración no es definida de forma absoluta. La autora indica asimismo que “una política de atención al docente durante este periodo” (p. 52) colabora en una buena adaptación a su práctica profesional.

Con referencia a las ideas anteriores, es ilustrativo distinguir los cuatro modelos sobre la iniciación de los noveles docentes descritos por González y colegas (2005) a partir de las postulaciones de Vonk (1996). Estos son: el modelo de nadar o hundirse, el modelo de competencia mandatada, de apadrinamiento espontáneo y, por último, de acompañamiento formal.

En referencia al modelo de nadar o hundirse el investigador sostiene que la institución educativa en

la que desarrolla sus primeros pasos en la docencia asume que el profesor novato es responsable de forma absoluta de insertarse de acuerdo con la obtención de su título otorgado por la Institución educativa que garantiza las competencias profesionales. En este modelo se acentúa el nulo apoyo de los pares y el juego profesional de relaciones de poder por parte los docentes de mayor tiempo en la profesión en el que predomina la indiferencia.

En el caso del modelo de competencia mandatada se observa que es propio de instituciones escolares de alto rendimiento. La relación entre expertos y noveles se suscribe a una relación jerárquica. Los más experimentados en una disciplina actúan como mentores de los recién llegados al campo laboral.

Otro de los modelos de inducción, similar al modelo anterior, es el modelo colegial (Gonzalez et al, 2005, p. 126). Este hace alusión a la adopción del rol de tutor informal por parte de un docente experimentado cuando un novel docente solicita ayuda. Esta opción de inducción es conocida como “apadrinamiento profesional” (p. 126).

Por último, el modelo mentor protegido formalizado es la mentoría ideal para el desarrollo en calidad de la inducción profesional. El principal rasgo de este modelo es la presencia de mentores entrenados para poner en marcha de forma secuenciada procesos de inducción eficientes y realizar el seguimiento de los noveles docentes. En la próxima sección nos detendremos en definir quiénes son y qué caracteriza a estos noveles docentes.

Noveles profesores

El estudio de las primeras experiencias de enseñanza de los noveles profesores se ve comprendido en el concepto novel docente. Si adoptamos la explicación de Jiménez y Angulo (2008) acerca de los noveles docentes para hacer referencia a la condición de los profesores en educación media recién egresados de formación docente inicial llegamos a comprender que son aquellos principiantes que realizan en una institución educativa su primera inmersión en el ejercicio docente, es decir, están a cargo de una clase (Esteve, 2006) por primera vez como titulares. Este profesor principiante no excede los cinco años en su actividad profesional, y, en consecuencia, esta situación se identifica con la fase de inducción

en la docencia y temporalmente dura varios años (Vaillant y Marcelo, 2015).

La literatura especializada, por ejemplo, la publicación del investigador holandés Veenman en 1984, recoge las principales características en torno a las dificultades y problemáticas de esta población. Estas abarcan una serie de cuestiones como la relación con sus pares, estudiantes, padres y autoridades y se entrelazan con la calidad o no de su formación inicial docente (Avalos, 2009). A esto se suman las nuevas demandas de cómo responder a los intereses de las nuevas generaciones de jóvenes y adolescentes y motivarlos a que aprecien su formación y aprendizaje (Pogré, 2012).

Sin dudas que esos asuntos suponen que autoridades educativas, investigadores, y formadores se pregunten qué necesitan saber los profesores en los primeros años de docencia directa durante el período de inserción. La literatura sostiene que es común que el profesor novel manifieste “cierto nivel de inseguridad” (Avalos, 2005 en Pogré, 2012, p. 47), en los primeros años de actuación laboral al experimentar esta etapa como una transición de ser estudiante de formación docente hacia una etapa en la que enfrentan nuevos desafíos al cumplir su rol como profesionales de la educación.

De este modo, los profesores al iniciar su actividad “constatan que su nuevo status, por el que obtienen un lugar en el sistema escolar, no les implica acceder a las claves de su profesión” (Gelin, Rayou, Ria 2007, en Alen y Allegroni, 2009). Es decir, según Esteve (2006), el profesor novato posee un modelo ideal de profesor que actúa como estereotipo que no concuerda con los problemas prácticos que debe resolver al quedarse a cargo de un grupo. Uno de los elementos que disloca su forma de abordar la tarea de enseñar es comprender que “el profesor está al servicio del aprendizaje del alumno” (p. 59).

Además, implica reconocer que en el espacio de la clase se desarrollan procesos de comunicación que requieren del entrenamiento en habilidades comunicacionales para aprender a estar en el aula.

Formadores de Formadores

La noción formadores de formadores es un concepto que se encuentra en estado incipiente y es escasa la investigación en el contexto latinoamericano que presente como eje de estudio quiénes son los formadores (González, 2018). Es frecuente que se emplee un sentido homogéneo para designar el rol del formador con el término formador de profesores o maestros. Por lo que la revisión de la noción sobre el formador necesita superar tal acepción en cuanto a su “dispersión semántica” (Vaillant y Garchet, 2002, p. 16).

De esta manera, esta noción implica ubicar un sentido que anuncie la diversidad de la configuración del perfil profesional de este agente dentro de la formación docente y las nuevas demandas que está atendiendo dentro de la formación pedagógica. Un ejemplo se concentra en nuevas áreas de práctica profesional como lo es “la práctica reflexiva en la educación de docentes” (Russell, 2012, p. 75) vinculada necesariamente con las experiencias pedagógicas de los estudiantes de formación inicial.

Siguiendo con estas ideas, Loughran y Russell (2016) sustentan que uno de los propósitos de la actuación de los formadores de formadores es ayudar a que sus estudiantes de pedagogía clarifiquen y enfrenten “lo que aprendieron inadvertidamente de sus propias experiencias escolares” (p. 70) para distinguir la docencia como actividad disciplinada.

Se infiere que los autores indican un punto central respecto a los formadores de formación inicial que actúan como mediadores entre el conocimiento profesional a enseñar y el aprendizaje de los futuros profesores (Vaillant y Garchet, 2002). Deliberadamente necesitan ser los primeros en estudiar la enseñanza como disciplina. De este modo, se acercarán a la investigación y se situarán como actores comprometidos en responder sobre “las necesidades, inquietudes y demandas” (p. 71) de la enseñanza y de sus mismos estudiantes en formación docente. Esto último, colaboraría en la reducción de la brecha entre conocimiento proposicional y conocimiento en acción.

Acompañamiento pedagógico

La noción de acompañamiento pedagógico se familiariza con los conceptos considerados anteriormente dentro de un complejo entramado de relaciones conceptuales. Según Sovero (2012), es la actividad específica de facilitar asesoría continua por parte de un docente o equipo especializado que adopta como función el rol de brindar apoyo al profesor en las áreas que lo requiera. De este modo, el primero se posiciona como el acompañante y el segundo es el acompañado dentro de una actividad de interacción mutua que cumple una función pedagógica en la primera fase de inserción.

Una manera de intervenir en esta fase inicial de inserción que transitan los principiantes es la actividad de mentoría (Vélaz de Medrano, 2009) propiciada individual o colectivamente por los docentes más experimentados en el campo profesional. El trabajo del mentor implica una actividad compleja y un esfuerzo por el trabajo directo en el espacio físico de clase mano a mano con el docente principiante (Orland-Barak, 2014).

Las ventajas de la figura del mentor según Gold (1996) pueden radicar en el tipo de necesidades que atiende del profesorado principiante, las que tienen que ver con las necesidades sociales, intelectuales y emocionales. En esta dirección, es propio de la actividad de mentoría abordar la problemática sobre la autoestima, es decir, lo que implica el “ocuparse de la persona y de su desarrollo profesional” (Vélaz de Medrano, 2009, p. 212), esta razón es una de las diferencias con el coaching y la tutoría.

En síntesis, el acompañamiento a profesores noveles es el campo de acción de los mentores. En este período de inducción el mentor y mentorizado comparten el mismo nivel de responsabilidad profesional, es decir, son co-protagonistas en el desarrollo simétrico de esta tarea. La participación se cumple de forma voluntaria tanto para el mentor como para el mentorizado. Los principales propósitos son realizar sugerencias, intercambiar ideas y escuchar.

Figura 1

Marco conceptual de la investigación



Metodología

Este estudio se desarrolló siguiendo un enfoque cualitativo de corte fenomenológico descriptivo mediante el cual se intentó analizar las perspectivas de los participantes (Flick, 2007) que tienen en común la experiencia de ser actores en procesos de inserción a la docencia. Además, se consideró la variedad de enfoques y métodos al reconocer junto con Denzin y Lincoln (2012) que la investigación cualitativa “no privilegia una práctica metodológica sobre otra” (p. 55).

Se considera que “la investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400). En este sentido, un aspecto clave de este estudio es el concepto de percepción por el cual se comprende, según la definición de Vargas Melgarejo (1994), al proceso bio-cultural que “ofrece la materia prima sobre la cual se conforman las evidencias” (p. 51) a través de las cuales se interpreta la variedad de estímulos físicos y sensaciones mediadas por un conjunto de estructuras significantes.

Estas estructuras nos otorgan nociones para estimar lo que acontece alrededor de un sujeto perceptor. Al mismo tiempo, son representaciones a nivel consciente e inconsciente a partir de las cuales el ser humano clasifica, organiza, selecciona lo percibido atendiendo las circunstancias sociales que le rodean. Por lo que es un proceso de

construcción activo de significados en el tiempo y en el espacio (Merleau-Ponty, 1975). Esto último indica que la percepción está demarcada por valores culturales e ideológicos definidos por los grupos humanos de pertenencia situados cronológicamente. En consecuencia, si adaptamos estas ideas respecto a cómo es el proceso de formación de las estructuras perceptuales por parte de los profesores principiantes, es posible identificarla importancia del proceso de socialización en el que se insertan. Es mediante este proceso que los noveles aprenden las pautas implícitas y simbólicamente consensuadas para lograr la adaptación en el grupo de profesionales dentro del que se insertan. Es importante destacar que la mencionada adaptación acontece durante el proceso de inserción docente.

Con el propósito de descubrir una variada interpretación de los procesos de acompañamiento, este estudio consideró la combinación de técnicas de recolección de información cuantitativa y cualitativa. Por una parte, se aplicó como instrumento el cuestionario y, por otra, entrevistas en profundidad. De este modo, se constituyeron las dos fases de investigación para explorar las percepciones de noveles profesores.

Partiendo de los avances en la recolección de información, nos dirigimos a una tercera fase de investigación con el fin de profundizar en la comprensión del problema mediante la perspectiva

de los formadores que ensamblaron los diferentes dispositivos de apoyo e investigación al diseñar proyectos de acompañamiento. En esta fase los formadores actuaron como informantes calificados. Como seguimiento de esta actividad, se procedió a la triangulación metodológica al contrastar los resultados de la recaudación de información reunida por los distintos métodos combinados (Aguilar y Barroso, 2015).

Criterios de selección de la muestra y unidad de análisis

Al tratarse de un estudio exploratorio con enfoque cualitativo, cuyo propósito fue documentar las experiencias que sean sustanciosas para el campo de la investigación social, se consideró como adecuado el procedimiento de la muestra no probabilística (McMillan y Schumacher, 2005).

Con la entrada al escenario de investigación y previa autorización de las autoridades de la institución formadora, se identificó el marco de referencia de la población (Hernández Sampieri, 2014) mediante la consulta de la documentación de inscripción de los egresados en las tres especialidades de profesorado en modalidad presencial, durante el período de 2011 a 2019. Es así como se constató que el universo es de 126 egresados, los que se subdividen según las especialidades de profesorado de la siguiente forma: 21 docentes de física, 50 docentes de inglés y 55 docentes de matemática. Cabe aclarar que 2 profesores de física, 16 profesores de matemática y 5 profesores de inglés no cumplen con el perfil característico de los noveles profesores demarcado previamente en este artículo, por lo tanto, son excluidos de la muestra.

El muestreo de la población estudiada fue delimitado en tres fases de recolección de datos a partir de una muestra intencionada. Cabe aclarar que en las dos primeras fases de implementación de instrumentos participaron noveles docentes que pertenecen al grupo de graduados del período mencionado en un centro de formación docente ubicado en el interior de Uruguay. Estos docentes se formaron en el Plan 2008 de Profesorado presencial en las especialidades de Física, inglés y Matemática. Estas áreas de profesorado se ven afectadas por lo que

se llama “lagunas cualitativas” (OECD, 2005, p. 2). Es decir, son especialidades que tienen horas vacantes en educación secundaria, ya que, no existen suficientes profesores que estén preparados para cubrir esa función docente.

Por otro lado, la muestra de los formadores de formadores se conformó a partir de cinco docentes que representan el 100% de la población implicada en proyectos de acompañamiento pedagógico desarrollados en el mismo centro de formación docente. Por lo tanto, los participantes fueron seleccionados como muestra de expertos “para generar hipótesis más precisas” (Hernández Sampieri, 2014, p. 387) ya que están familiarizados e involucrados en la implementación de estrategias de acompañamiento.

En la tabla se ilustra la constitución de las fases (primera columna), criterios de selección del muestreo (segunda columna) y los participantes que colaboraron en el muestreo mixto no probabilístico (tercera columna). En la última columna se registra el total de participantes en cada fase.

Tabla 1
Muestreo mixto no probabilístico

| Muestreo mixto no probabilístico | | | |
|----------------------------------|---|--|----------------------------|
| Fase | Criterios de selección | Participantes | Total |
| 1. Cuestionario | Muestreo homogéneo teórico conveniencia | 7 noveles docente 9 post-noveles docente | 16 profesores |
| 2. Entrevistas en profundidad | Muestreo homogéneo relevancia conveniencia | 5 noveles docente 3 post-noveles docente | 8 profesores |
| 3. Entrevistas grupales | Muestreo de expertos | 2 Formadores en Núcleo común de IFD 3 Formadores en profesorado específico de IFD | 5 formadores de formadores |

Diseño de instrumentos: implementación en tres fases

La etapa de diseño de instrumentos se constituyó por la aplicación secuenciada en diferentes períodos de tiempo del año 2020. Las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta y entrevista

(Quivy y Van Campenhoudt, 2005). Con el propósito de establecer pautas de comportamiento sobre la valoración de los procesos de acompañamiento que sea material para complementar con las “versiones múltiples” (Rapley, 2014, p. 176) de los participantes, la primera instancia de indagación estuvo signada por la elaboración de un cuestionario aplicado a los noveles docentes y post-noveles. Este se fundamentó en fuentes primarias para constituir 41 preguntas de las cuales 15 fueron definidas según escala Likert. En este artículo consideramos una de las preguntas según la escala mencionada, la que refiere a la calificación de la implementación del programa de acompañamiento en IFD. Para proceder a esta estimación ofrecimos las opciones: muy mala, mala, regular, buena, muy buena. También, estipulamos la opción “no participé” para aquellos docentes que no estuvieron involucrados en esta implementación del programa. Las cuestiones abordadas con este instrumento se organizaron en las cinco temáticas siguientes: información básica del profesor, formación inicial docente, proceso de ejercicio profesional, desarrollo profesional de noveles profesores y programa de acompañamiento pedagógico a noveles docentes. Sin embargo, el énfasis se destacó en la percepción de los profesores respecto a las últimas dos temáticas por los motivos previamente mencionados en este artículo.

A partir de mediados de marzo de 2020 se gestionó la difusión del cuestionario configurado por medio de formulario Google. Con la expectativa de que alcanzara un efecto de bola de nieve, este fue enviado al correo electrónico personal del universo inicial de egresados en el período 2011 a 2019. A fines de mayo de 2020 lo devolvieron completo 16 profesores (Tabla 1). Aun cuando “no es ético forzar a los individuos a responder una encuesta” (Wood y Smith, 2018, p. 74) y más con las circunstancias de la situación extraordinaria y de emergencia sanitaria debido a la pandemia, se les invitó a continuar en la segunda fase del estudio a todos los participantes de esta primera fase.

Con la finalidad de buscar más evidencias se preparó la segunda fase, en la que se desarrollaron 8 entrevistas semi-estructuradas a noveles profesores en las tres especialidades consideradas, a través

de canales presenciales o usando la plataforma Zoom. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron grabadas en video digital o archivo de sonido y se tomaron notas durante y después de la concertación de las entrevistas (Rapley, 2014). Las entrevistas brindaron información respecto a las percepciones de los profesores de educación media referidas al proceso de inserción profesional en relación con el acompañamiento pedagógico.

La tercera fase de investigación se trató de una muestra intencional de expertos que trabajan en el mismo instituto de formación docente e implementaron programas de acompañamiento pedagógico. En efecto, se realizaron dos entrevistas grupales mediante plataforma Zoom según dos sub-estamentos de formadores de formadores. Primeramente, se aplicó este instrumento a dos de los formadores acompañantes a cargo de asignaturas de Núcleo común en formación docente inicial. En un lapso posterior, se desarrolló la entrevista grupal a tres formadores en una misma especialidad de profesorado.

Cada instrumento fue dispuesto a un período de prueba para estimar su grado de fiabilidad y validez (McMillan y Schumacher, 2005). Según esta instancia, se incorporaron los cambios sugeridos en cada uno de los instrumentos. También, los participantes de cada una de estas fases de investigación recibieron una explicación de la naturaleza y finalidad del estudio. En esta dirección, se aplicó la normativa vigente referida a la ley 16.616 de Uruguay en relación con la confidencialidad y anonimato. Por lo tanto, se obtuvo consentimiento informado.

Análisis de datos

Una vez obtenida la información provista por las distintas fuentes y medios mencionados se procedió a organizar el análisis de los datos según la tradición sociológica (Fernández, 2006). De este modo, se consideró “comprender a las personas en su contexto social” (Mejía Navarrete, 2011, p. 48). En la primera fase de investigación, los datos generados se transformaron en estadísticas descriptivas que se transcribieron en matrices de información primaria y secundaria.

Por su parte para las conversaciones desarrolladas en cada una de las entrevistas de la fase dos y tres se realizó un análisis según categorizaciones temáticas. Primeramente, fueron transformadas en documentos escritos según las recomendaciones de Rapley (2014), los que registran una descripción verbal estructurada de la interacción experimentada. Las secciones se marcan como extractos que actúan como demostraciones del punto que se argumenta en el análisis. Para un mayor detalle en la transcripción, se emplearon notaciones de las diferentes expresiones en el proceso de interacción según las sugerencias de Poland (2002, en Rapley, 2014).

Resultados

Aunque no fue la intención de esta investigación alcanzar resultados generalizables, se recogieron evidencias inéditas respecto a los formadores de formadores y los profesores de educación media considerados en este estudio.

Como hallazgos preliminares se obtuvieron percepciones de cómo comprenden los noveles docentes sus primeras experiencias como titular de una clase. Se accede a información que posee rasgos comunes con investigaciones anteriores a nivel nacional (Rodríguez Zidán y Grilli Silva, 2013; Kostoff, 2011, Duglio et al., 2011, entre otros) e internacional (Marcelo et al., 2016). Asimismo, se descubrió que algunos de los profesores reconocen que han superado temporalmente la condición de novel profesor, sin embargo, se nombran como post noveles, es decir, están traspasando el período de la inserción a la profesión, pero se sienten noveles ya que continúan preguntando en cada instancia que sea necesario y están dispuestos a arriesgarse a través de la innovación en educación.

El estudio evidenció lo que hacen los formadores de formadores para atender la primera etapa del desarrollo profesional de los egresados. De las evidencias recabadas respecto a esta población, fue posible definir cuál es el perfil de las trayectorias académicas y la relación con su actuación profesional (instituciones en las que se desempeñaron y desempeñan) y cómo enfrentan las problemáticas que identifican en sus estudiantes de formación inicial. Esto sugiere preguntar por qué

se interesan en abordar el acompañamiento luego de que sus estudiantes egresan de la institución formativa.

Atendiendo a estas consideraciones, en este apartado se seleccionan los principales hallazgos según las siguientes tres temáticas emergentes: inserción profesional de los noveles profesores, acompañamiento durante la pandemia y percepciones de los formadores de formadores. Estos temas, que, por su amplia riqueza, se subdividen en otros aspectos que se integran siguiendo la secuencia de aplicación de los instrumentos.

Incidencia de las percepciones de los actores involucrados sobre la inserción profesional docente

a) El factor de las emociones en la inserción a la profesión

La investigación ha demostrado que en el inicio profesional de los docentes las emociones juegan un papel relevante ya que inciden en su forma de percibir su oficio, las emociones predominantes son de bienestar y de soledad. En cambio, se experimenta con menor frecuencia emociones como la contención, la angustia y la autosuficiencia. Responden a cuestiones que reviven, mediante el recuerdo, situaciones que desentrañan la causa implícita de esa emoción. Una de las causas del bienestar refiere al logro de la titulación. Mientras que el aislamiento profesional es una de las causas de la soledad. Estas emociones están vinculadas a dos dimensiones: las relaciones interpersonales y, en conjugación, los procesos de comunicación en el marco de la cultura institucional y la cultura profesional. Las dimensiones mencionadas tienen relación con el grupo de pares en la misma especialidad y generación de egresados del profesorado. Así también, con los profesionales más experimentados en el área disciplinar en la que se han formado.

En menor medida incide en la causa implícita de las emociones el acompañamiento pedagógico formal como estrategia de desarrollo profesional docente. Dato que se relaciona a que, por un lado, la mayor parte

de docentes no ha sido participante directo de procesos de acompañamiento y que, por lo tanto, asumen que la inserción docente es algo inevitable (López de Castilla, 2008). Por otro lado, una pequeña parte de docentes, 4, que participó activa e intencionadamente en la mencionada estrategia, estima que el apoyo emocional brindado indistintamente por los programas desarrollados por los formadores de formadores probablemente incidió en sus emociones. Esto último resalta la importancia de la figura del mentor como plantea Velázquez de Medrano (2009) con el fin de paliar el estado de inseguridad que se experimenta en el inicio profesional (Avalos, 2005 en Pogré, 2012) y fomenta el acompañamiento entre mentor y docente principiante en el contexto directo del trabajo de clase (Orland-Barak, 2014).

En síntesis, se advierte que las emociones reconocidas durante la inserción profesional se dividen con mayor predominancia entre bienestar y soledad, bienestar y soledad, y, en un menor grado de contención, angustia y autosuficiencia.

b) Percepciones de los profesores sobre el acompañamiento pedagógico en la etapa de inserción profesional

La mayor parte de los docentes participantes concuerdan en la escasa atención a su condición como noveles en el oficio de enseñar, así como en la baja respuesta institucional a su situación de profesor principiante. Por un lado, los participantes hacen referencia al oficio de enseñar porque perciben que su saber profesional pedagógico y disciplinar necesita mayor fortalecimiento en la conformación del repertorio práctico y teórico. Por otro lado, observan que transitan por necesidades personales y profesionales que no son reconocidas en el ámbito laboral. Esto tiene repercusiones en la valoración de su satisfacción con la profesión que ejercen e incide en la manera en cómo perciben los procesos de acompañamiento que propicia la cultura de la escuela. Si bien, les desanima y resalta el modelo de inducción nadar o hundirse (Gonzalez et al, 2005) esto no implica que deseen retirarse o abandonar la profesión. Este dato es incongruente con las apreciaciones de ciertos aportes (OCDE,

2005, p. 117, Avalos, 2009). En todo caso, según las opiniones y testimonios de los docentes consideramos que buscan estrategias para adaptarse. Esto se fundamenta en que tienen planes de continuar en la docencia, tanto como docentes de educación media, como así también, en otras funciones de mayor jerarquía.

Asimismo, los participantes sostienen que durante sus trayectorias no fue totalmente visible el alcance de la puesta en marcha de proyectos de acompañamiento. Una de las razones tiene relación con las características y demarcación geográfica de los proyectos de acompañamiento. Estos proyectos no alcanzan a los profesores que trabajan extraordinariamente fuera del departamento en el que fueron implementados.

Distinto es el caso de cuatro docentes que participaron de instancias de acompañamiento pedagógico formal y según las opciones de escalamiento Likert califican favorablemente la implementación del programa mediante dispositivos de acompañamiento. Esta información cuantitativa se complementa con la recolección de evidencia a través de las entrevistas individuales en la que dos de ellos manifiestan que intervinieron de forma activa en instancias de los proyectos dirigidos por los formadores. Además, los docentes entrevistados aseguran que han colaborado con otros colegas que se inician en la profesión. Esta iniciativa responde a varias razones, por una parte, porque se mantienen sensibles a las dificultades de los primeros años en la docencia. Por otra parte, refiere a una conducta de imitación de otros docentes que les ayudaron en su trayectoria inicial.

En una entrevista a los profesores surge la inquietud de preguntar quién sería la persona que presumiblemente los acompañaría. Pareciera que la acción de acompañar pedagógicamente debería ser impulsada por aquellos docentes a quienes se les ha encargado esta función o que poseen mayor tiempo de experiencia profesional en la docencia. Así también, cualidades personales y profesionales como la empatía, inteligencia interpersonal, innovación en su práctica, dominio del proceso de enseñanza/aprendizaje, competencias en el trabajo en equipo, entre otras.

El asesoramiento profesional afecta las percepciones que los profesores de educación media tienen sobre su desempeño profesional durante el contexto de pandemia

La suspensión de la presencialidad en todos los niveles de educación y la cuarentena voluntaria decretada por el Poder Ejecutivo en Uruguay dirigió el traslado forzoso a “mantener la educación a distancia” (Dussel, 2020). Esta situación planteó nuevas condiciones para el trabajo de enseñar y acompañar. Este contexto intensificó la puesta en escena del rol de los medios de comunicación, específicamente de las nuevas tecnologías denotando un límite en el saber profesional en cuanto a la alfabetización tecnológica (Dussel, 2007).

Podemos afirmar que, claramente, las condiciones actuales han dado un giro copernicano en las relaciones profesionales, es decir, entre el docente experto y el docente principiante. Dicho de otro modo, la situación del covid-19 sitúa a los profesores en un mismo punto de partida: todos somos noveles porque es una situación poco usual.

Abordar la educación a distancia implicó sobreexigir a los profesores noveles porque afectó la relación directa en un mismo escenario físico entre docente y estudiante. Por un lado, repercute en la forma de identificar a cada estudiante según sus particularidades, y, por otro lado, demanda con mayor intensidad la preparación de la clase según los intereses y necesidades de los estudiantes (Pogré, 2012). También genera cambios en los métodos de enseñanza como lo son la comunicación asincrónica, la participación en videoconferencias o plataforma, entre otros. Lo que denota la mediación tecnológica para enseñar.

Según la mayoría de los profesores participantes en esta investigación, los lineamientos para recomponer el vínculo pedagógico con sus estudiantes estuvieron impregnados por el acompañamiento entre pares (Buxton, et al., 2016; Cardozo-Gaibisso, et al., 2018, Harman et al., 2021). A través de los grupos conformados por afinidad en relación con la especialidad que representan, realizaron la toma de decisiones en conjunto, lo que concuerda con la literatura considerada en relación con el

protagonismo de los docentes según el contexto (Pangrazio y Cardozo-Gaibisso, 2020). Uno de los elementos prioritarios a decidir se relacionó con la priorización de contenidos a enseñar y planificación de estos.

Además, en el caso de los profesores de inglés, la intervención y apoyo de la figura del Profesor Articulador Departamental (PAD) generó mayor tranquilidad en relación con la planificación de clase. Este docente asume el rol de mentor desde un modelo de inducción colegial (González et al., 2005) al actuar como mediador para una correcta inducción y acogida emocional por parte de agentes institucionales. Se reconoce que esta práctica profesional e institucional mediada por el PAD puede ser punto inicial para avanzar hacia un modelo de inducción formal.

Algunos de ellos (en mayor medida los profesores de física) notaron la resistencia de los docentes de mayor experiencia a la hora de conformar trabajo colaborativo usando redes sociales. Probablemente esta actitud se relaciona con la formación docente en la lógica de trabajo individual (Terigi, 2012). Además, indican que fue muy leve la iniciativa en el asesoramiento de diferentes actores educativos respecto al uso pedagógico de los espacios virtuales, herramientas de comunicación y plataformas educativas.

En suma, en el contexto de pandemia los profesores abordaron las nuevas condiciones de trabajo reconociendo su formación en una lógica de trabajo individual. De igual modo, actuaron estratégicamente intercambiando perspectivas para planificar de modo cooperativo por medio de redes virtuales.

Las percepciones de los formadores acompañantes sobre las experiencias de inserción de los noveles profesores determinan el modelo de acompañamiento

La información recabada indica que para los formadores de formadores la inserción a la docencia de los noveles profesores es una problemática reconocida en la comunidad educativa a nivel local, nacional e internacional. Enfatizan que debería ocupar un lugar prioritario diseñar un plan

estratégico para desarrollar el acompañamiento a los estudiantes que están preparándose en su formación inicial de profesorado.

Los formadores destacan que el entrecruzamiento de roles en los diferentes niveles educativos (educación media y formación docente) en los que ellos se desempeñan en funciones docentes hacen evidente el problema que afecta a los recién egresados. Además, como profesores conocen de cerca quiénes son los profesores egresados por lo que reconocen que, si bien es cierto que la mayor parte de los estudiantes de profesorado ha incursionado al cargo docente antes de culminar su formación inicial, sucede un quiebre en el proceso de transición desde el estudiante que realiza sus prácticas docentes hacia el docente que ha culminado sus estudios. Este quiebre se relaciona con el presupuesto de la disminución en el desempeño profesional.

a) La puesta en marcha de dispositivos de acompañamiento responde al interés de los formadores de formadores

Los dos subgrupos de formadores de formadores se distinguieron en sus maneras de implementar los dispositivos de acompañamiento. Uno de los proyectos fue desarrollado en la modalidad de presencialidad. En cambio, el otro proyecto se desarrolló en una modalidad mixta, por un lado, se produjo presencialmente y, por otro, se caracterizó por disponer de la construcción de una red virtual. Esta red suponía la función de ser la tutora de los noveles profesores.

Los formadores de formadores se interesaron en formarse en la temática respecto al acompañamiento de noveles docentes. Unas instancias de formación fueron desarrolladas como políticas públicas facilitadas por CFE. Cursos que fueron dirigidos a formadores de formadores en el marco del proyecto Noveles docentes. Tres de ellos concuerdan en que la asistencia a las distintas instancias de las que participaron tenía la disposición de beneficios para solventar los gastos. Igualmente, requería esfuerzo personal, disposición de tiempo personal y profesional. Aunado a esa situación, la conformación de la entrega de actividades

que eran evaluadas en los cursos desarrollados implicaba una exigencia más a su vasta agenda profesional. Igualmente recreaba y enriquecía el conocimiento profesional de los mismos. Además, las fuentes e insumos para diseñar sus programas de acompañamiento no se agotaron en estas instancias.

Por lo que, en el caso particular de tales formadores, es un punto fuerte para contrarrestar los argumentos de analistas del tema que señalan las insuficiencias en su saber pedagógico profesional (Miranda- Jaña y Rivera-Rivera, 2009). La crítica a la formación docente en general y a los docentes como grupo profesional de parte de la opinión pública y de los expertos es una observación que Novoa (1999, en Terigi, 2012, p. 41) destacó sobre el desajuste entre el conocimiento profesional docente tradicional y las demandas actuales. Tal es el caso específico del año 2020 en el cual se reconocen los límites para funcionar en espacios menos conocidos. A este respecto mencionamos las dificultades en incluir las transformaciones en el conocimiento y los nuevos lenguajes de las tecnologías (Dussel, 2010) en el modo de enseñar y acompañar como principios complementarios a la presencialidad y la simultaneidad que sustenten el formato escolar y los programas de acompañamiento. Es evidente que el método frontal para enseñar y apoyar las experiencias pedagógicas de los profesores ha sido desbordado por las transformaciones socio-históricas y culturales vigentes. De igual modo el traslado forzoso a la virtualidad de los espacios de diálogo entre profesionales desafía el saber profesional y redefine nuevas competencias como la participación activa en múltiples interacciones mediante recursos digitales que marcan nuevas producciones de sentido y maneras de relacionarse presumiblemente más efectivas.

b) Dificultades en la ejecución del proyecto diseñado

Se constata de la evidencia reunida que entre las dificultades en la ejecución del proyecto diseñado resalta la metodología de trabajo horizontal entre formador acompañante y profesor principiante. Esta metodología fue

un límite y desafío constante. En el caso de los formadores en una especialidad de profesorado se trataba esta dificultad sobre establecer una relación de comunicación fluida, caracterizada por la espontaneidad en las formas de interactuar por parte de los profesores principiantes hacia los formadores en esta disciplina. En torno a este asunto, piensan que esta forma de interactuar tiene relación directa en la configuración del proyecto que llevaron a cabo. Este se desarrolló desde un enfoque disciplinar y no como proyecto que fortaleciera los vínculos entre los actores implicados.

En cambio, en el caso de los formadores de formadores del proyecto que fue diseñado de forma general para los egresados en magisterio y profesorado, la dificultad en comprender el trabajo horizontal de acompañamiento que brindaban como formadores a los principiantes residía en el entendimiento que tienen los actores institucionales sobre la organización jerárquica de las autoridades del sistema educativo. Existe un sistema de distribución muy demarcado de responsabilidades de las jerarquías docentes para el cumplimiento de las funciones del personal docente. En el orden de sus grados se encuentran los Inspectores sobre el área de su competencia, les siguen en autoridad los directores y subdirectores de establecimientos educativos (ANEP, 1993). Esta distribución de relaciones jerárquicas caracteriza las relaciones docentes en un plano de dependencia vertical. Mientras que, para el caso del programa dispensado para un profesorado, esta distribución jerárquica ayudó para motivar las reuniones presenciales, ya que una preocupación que los convocó fue la visita a clase de parte de la Inspección docente.

Otra dificultad es la coordinación de un tiempo en común para concertar una jornada de aprendizaje en el que lograra concurrir toda la población de profesores principiantes. En este sentido, se observa un elemento que caracteriza a los programas de inducción y acompañamiento pedagógico en Uruguay: la asistencia voluntaria.

c) Los formadores de formadores identifican las dificultades en el acompañamiento que experimentan los noveles profesores en su inicio profesional

Si bien los formadores de formadores provienen de diferentes trayectorias académicas y experiencias laborales, coinciden en la percepción general de que el ingreso del profesor principiante se describe como una escena específica definida como un tiempo de soledad en el marco de la cultura institucional y profesional. De igual manera, entienden que previamente al egreso, durante su formación inicial se comienza un pre-entrenamiento en torno a la construcción de la identidad docente (Ojeda, 2008; Vaillant, 2010), pese a esto, consideran que la indiferencia del colectivo docente (Vonk, 1996) hacia esta etapa particular de socialización e inserción profesional obstaculiza las instancias de comunicación auténtica de lo que le sucede al profesor principiante. En consecuencia, desarrollar procesos de acompañamiento pedagógico acontece como acto voluntario e individual por parte de muy pocos profesores en el ambiente del centro escolar en el que se desempeña el novel profesor.

Otra cuestión que dificulta el acompañamiento sostenido es la distribución de la carga horaria en diferentes centros de educación en los que realizan su ejercicio profesional. Este factor, denominado multi-empleo, condiciona el traslado y participación activa en instancias de formación que se desarrollaron en IFD como actividad de aprendizaje profesional.

Otro elemento que comparten estos actores involucrados es señalar la escasa institucionalización de estas instancias de formación profesional. Asimismo, remarcan la necesidad de que el acompañamiento pedagógico a noveles profesores se convierta en una meta institucional para la mejora en la profesión docente (Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2017) que convoque y vincule a los formadores de formadores en esta problemática como parte de la comunidad de formación inicial docente.

Sobre la base de las ideas expuestas se identifica que articular una política pública de estas dimensiones que sostenga en el tiempo (Marcelo y Vaillant, 2017) la implementación de programas de inserción profesional docente demanda una mayor labor de campo que se desenvuelva desde la horizontalidad entre pares y los agentes que intervengan en procesos de acompañamiento (Orland-Barak, 2014), en virtud de la cual sean evidentes los roles de los acompañantes, los mentores y cada agente que cumpla funciones de apoyo a los profesores noveles.

Conclusiones

La investigación realizada pretendió explorar las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento durante la inserción profesional docente de profesores de educación media. Para abordar este problema se constituyó un objetivo general a partir del cual se formularon preguntas de investigación. Con el propósito de recopilar la información se diseñaron los instrumentos de investigación. El marco metodológico conjugó técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa.

Con respecto al trabajo de campo, la mayor parte se desarrolló en el contexto de pandemia. Esta situación requirió la incursión y mediación de plataformas virtuales para llevar a cabo las técnicas de investigación. Asimismo, exigió la buena disposición de los participantes en facilitar sus testimonios y opiniones explorando estas mediaciones tecnológicas.

En esta dirección, el proceso de indagación alcanzó el objetivo planteado y permitió comprender con mayor profundidad la experiencia y mirada de los protagonistas de este estudio: los noveles profesores y los formadores de formadores. Aunque, cabe señalar que la propuesta metodológica tuvo sus limitaciones en relación con la selección de la muestra inicial, la que fue condicionada por el contexto actual.

Siendo que no es un estudio que aspirara a resultados generalizables, se constató que es limitada la atención profesional e institucional en esta etapa de inserción profesional de los profesores. Sin duda, estas evidencias inciden en sus valoraciones de satisfacción con la carrera, pero no les impulsan a abandonar su profesión. Lo anteriormente expuesto coincide con el aporte teórico de González et al. (2005) sobre el modelo de inducción nadar o hundirse.

Los profesores noveles identifican como principales emociones el bienestar y la soledad. Las cuales se relacionan con alcanzar la titulación y el trabajo individual. Este último elemento es de preocupación de los formadores de formadores, quienes sostienen que una posibilidad de abordar el problema del pasaje de estudiante hacia profesor es mediante el trabajo horizontal entre acompañante y profesor novel. Así también entre pares de docentes de la misma generación de egreso o especialidad.

De igual manera, reconocen que una de las dificultades para ejecutar el programa fue el trabajo colaborativo de enfoque horizontal entre formador de formador y novel profesor, es decir, entendido como la construcción dialógica de procesos de comunicación en la que se desarrolla un aprendizaje profesional recíproco caracterizado por la intersubjetividad y la mutua confianza.

Indicamos asimismo que en la situación extraordinaria del covid-19 emergió la demanda de los docentes por estar acompañados o ser apoyados por un docente de mayor experiencia que actuara como sostén emocional y guía profesional. Otro elemento que sobresale es la necesidad de planificar contenidos prioritarios condicionados por la mediación tecnológica de la enseñanza.

Los resultados del estudio muestran que las iniciativas en procesos de inducción a la docencia en educación media básica y superior mediante el acompañamiento pedagógico en Uruguay es una experiencia que está naciendo a menor escala que otros países de la región. Es decir, si bien la experiencia es de menor escala, en particular, la participación es voluntaria tanto para noveles profesores como para formadores de formadores.

Es evidente que la implementación de la propuesta de acompañamiento ha sido secuenciada temporalmente y claramente interesa a los formadores de formadores atender esta etapa de iniciación a la docencia. Sin embargo, uno de los desafíos a enfrentar es organizar una propuesta que sea extensiva a todos los profesores principiantes en todo el territorio de la república, lo que implica pensar en la extensión razonable del período de inducción para fortalecer la profesión docente en esta etapa de aprendizaje del oficio de enseñar.

En el orden de cuestiones a consolidar, es necesario definir criterios en común por parte de los diferentes agentes socioeducativos en las diversas funciones que representen para continuar con los esfuerzos colectivos que favorezcan la mejora de la iniciación en la profesión docente. Por ello, se debe robustecer la política pública que impulsó el programa como estrategia de desarrollo profesional docente en esta etapa inicial a la profesión.

Concertar la idea anterior colaboraría en la constitución de objetivos y mecanismos institucionales que promuevan la articulación de procesos de acompañamiento formal desde las instituciones de formación docente y centros educativos en los que se desempeñan los profesores principiantes.

Las ideas anteriores tienen relación con el resultado de la investigación, el que evidencia que los profesores reclaman la figura de un acompañante visible en el contexto escolar. Por lo tanto, aspiran a ser acompañados. La pregunta implícita en esta aspiración refiere a quiénes deben acompañarlos. En efecto, esta cuestión supone enmarcar una respuesta vinculada con el trabajo colaborativo entre colegas. A esto se le suma, a nuestro entender, tal como adelantó Velázquez de Medrano (2009), el rol medular que cumple el docente mentor que propicia procesos de acompañamiento acorde a las necesidades concretas del profesor principiante.

Recomendaciones finales

En este estudio se abordaron los programas de inducción para noveles profesores cuyos modelos de acompañamiento e inducción están siendo desarrollados en la región. Estas evidencias son puntos de apoyo relativamente estables que

son valiosos por la acumulación de experiencias relevantes que contribuyen al fortalecimiento del apoyo en los diversos requerimientos que los noveles profesores experimentan en su desempeño profesional.

Una estrategia que es posible considerar y que concuerda con los círculos de aprendizaje adoptados por el programa de inducción en República Dominicana es la promoción de espacios de reflexión conjunta entre pares y actores implicados en acompañamiento sobre problemáticas identificadas mediante diagnóstico. Estrategia que los formadores de formadores considerados en esta exploración aplicaron como dispositivo de apoyo a los profesores que participaron de las instancias configuradas en el contexto del instituto de formación y centros educativos.

Un canal de interacción alternativo en el que se promueva el desarrollo de la comunicación interactiva y apoyo profesional es el establecimiento de redes virtuales que inciden en un doble efecto, por un lado, pueden paliar la soledad de los profesores noveles, y, por otra parte, son un entorno social mediante el cual se intercambia información y conocimiento profesional.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- ANEP (1993). *Estatuto del funcionario docente*. https://www.ces.edu.uy/phocadownload/Normativa/documentos/estatuto%20del%20funcionario%20docente_151130.pdf
- ANEP (1999). CENTROS REGIONALES DE PROFESORES: Una apuesta al Uruguay del siglo XXI. https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac/css/index.php?lvl=notice_display&id=30915

- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Barcos, R. y Trías, S. (2014). "Un estudio de los procesos de apropiación y desarrollos específicos en los países de la región (Uruguay)". En DÍAZ BARRIGA, Ángel y GARCÍA GARDUÑO, José (coordinadores). *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Buxton, C., Allexaht-Snider, M., Hernandez, Y., Aghasaleh, R., Cardozo-Gaibisso, L. y Kirmaci, M. (2016). *A design-based model of science teacher professional learning in the LISELL-B project*. In A. Oliveira & M. Weinburgh (Eds.). *Science Teacher Preparation in Content-Based Second Language Acquisition* (pp. 179-196). New York: Springer.
- Cardozo-Gaibisso, L. y Harman, R. (2019). *Preparing In-Service Teachers to Work with Linguistically and Culturally Diverse Youth: Lessons Learned and Challenges Ahead*. In G. Onchwari, y J. Keengwe (Eds.) *Handbook of Research on Engaging Immigrant Families and Promoting Academic Success for English Language Learners* (pp. 361-377). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-5225-8283-0.ch018
- Cardozo-Gaibisso, L., Vazquez Dominguez, M., Allexaht-Snider, M. y Buxton, C. (2018). La escolarización interrumpida: Perspectivas pedagógicas de educadores trabajando con adolescentes bilingües refugiados en Estados Unidos. *Cuadernos de Investigación*, 9(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2856>
- Cardozo-Gaibisso, L., Allexaht-Snider, M. y Buxton, C. (2017). *Curriculum in motion for English language learners in science: Teachers supporting newcomer unaccompanied youth*. In L. de Oliveira & K. Campbell Wilcox (Eds), *Teaching Science to English Language Learners: Preparing Pre-Service and In-Service Teachers* (pp.7-29). New York: Springer
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO.
- Datosmacro (2021). *Uruguay: Economía y demografía*. <https://datosmacro.expansion.com/paises/uruguay>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* Vol. I (Vol. 1). Editorial GEDISA.
- Duglio, I., Nizarala, P. y Olivera, R. (2011). *El proceso de socialización de noveles docentes en las instituciones de educación media en la ciudad de Rivera*. Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay, 15.
- Dussel, I. (2007). *Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior*. Instituto nacional de Formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Dussel, I. (2010). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela*. <http://www.virtualeduca.info>.
- Dussel, I. (2020). "La clase en pantuflas". Conversatorio virtual con Inés Dussel. <http://mampa.isep-cba.edu.ar/repositorio/jspui/handle/123456789/479>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*, 6, 1-13.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. y Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Gold, Y. (1996). *Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction*. Handbook of research on teacher education, 2, 548-594.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J. y Lorca, J., (2005). *Inducción profesional docente*. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1636/117-132.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54.

- Harman, R., Buxton, C., Cardozo-Gaibisso, L., Jiang, L. y Bui, K. (2021). Culturally sustaining systemic functional linguistics praxis in science classrooms. *Language and Education*, <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1782425>
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, 27-45.
- Jiménez Narváez M. M. y Angulo, F. A. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista educación y pedagogía*, (50), 207-218.
- Kostoff, M. P. B (2011). Acompañando a noveles educadores: entre lo pensado y lo posible. *Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay*, 43.
- Loughran, J., y Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. *FORMADORES DE FORMADORES. Descubriendo la propia voz a través del self-study*. OEI Chile.
- Marcelo, C., Burgos, D., Murillo, P., López, A., Gallego-Domínguez, C., Mayor, C., y Jáspez, J. (2016). La inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. *Revista Intersaberes*, 11(23), 304-324.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Miranda Jaña, C. y Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 155-169.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. y Baidés, J. S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Merleau-Ponty, M. y Cabanes, J. (1975). *Fenomenología de la percepción* (pp. 219-222). Península.
- Mora, F. G., Burgstaller, M. G. y Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay*. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>
- Ojeda, M. C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales: ¿Cómo, ¿cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14.
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Pangrazio, L. y Cardozo-Gaibisso, L. (2020). Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens. *Digital Education Review*, (37), 49-63.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 45-56
- PNUD. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/un-dp-uy-CPD_2021-2025_Uru_ESP.pdf
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa, Noriega Editores.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en investigación cualitativa (Vol. 7)*. Ediciones Morata.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros de Teoría e Historia de la Educación*, 13, 71-91.

- Sovero Hinostroza, F. V. (2012). *Supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico*. Lima, Peru: San Marcos
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro Latinoamericano de Educación “¿Qué debe saber un docente y por qué?”, organizado por la Fundación Santillana. Capítulos 3 y 4. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_basico_2012.pdf
- Vaillant, D., y Garchet, P. M. (2002). *Formación de formadores: Estado de la práctica* (Vol. 25, pp. 1-47). Preal. [http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICAS-PUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.- Formacion docente/7 Formacion de formadores.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICAS-PUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-Formacion%20docente/7%20Formacion%20de%20formadores.pdf)
- Vaillant, D. y Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista pensamiento educativo*, 41(2), 207-222. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3n%20Permanent/Educaci%C3%B3n%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf>
- Vaillant, D. y Cuba, S. (2008). Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. Tarea, Foro Educativo y PREAL: Lima, Perú.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234), 1-17.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea Ediciones.
- Vargas Melgarejo, L. M. V. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, (8), 47-53.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266.