

II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE

Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Título: LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES:
TENDIENDO PUENTES DESDE LA FORMACIÓN INICIAL

Autor/es: Elías, María Esther, UNLP, melias@isis.unlp.edu.ar

Eje: Primeros desempeños y formación continua

Tipo de trabajo: Ponencia

Resumen

Las trayectorias formativas de los docentes principiantes se ha convertido en un tema de gran interés debido a los problemas que experimentan los maestros y profesores que se inician y que deriva en muchos casos en un temprano abandono de la profesión. Se agrega además un creciente reconocimiento de la formación docente como un proceso de desarrollo profesional que tiene una continuidad desde la formación inicial hasta el final de la carrera pero que también requiere de diferentes aproximaciones en atención a las necesidades que plantean momentos particulares de esa carrera. En esta ponencia se realiza en primer lugar una caracterización de los programas de iniciación a la docencia considerados más efectivos a partir de una revisión de la literatura. En segundo término, atendiendo al carácter continuo del proceso de la formación, se analizan las relaciones entre la formación inicial y la inserción de los profesores principiantes proponiéndose algunas estrategias que pueden ser implementadas por la formación inicial para facilitar la transición de los nuevos docentes al campo del desempeño profesional.

Palabras claves: profesores principiantes, inserción en la docencia, programas de iniciación, formación inicial, formación continua

Introducción

Las trayectorias formativas de los docentes principiantes se han constituido en un tema de

gran interés por una combinación de razones. En primer lugar algunos estudios han llamado la atención sobre la alta proporción de docentes que abandonan la profesión en los primeros años de desempeño a causa de las dificultades que experimentan y la falta de apoyo (Ingersoll, 2000). Pero más allá de esta cuestión que genera problemas en el orden de las políticas educativas, hay desde el campo teórico un creciente reconocimiento de la formación docente como un proceso de desarrollo profesional que tiene una continuidad desde la formación inicial hasta el final de la carrera pero que también requiere de diferentes aproximaciones en atención a las necesidades que plantean momentos particulares de esa carrera. Los primeros años de trabajo son cruciales, el aprendizaje que se produce en esta fase de la carrera impacta significativamente en la manera en que se reconstruye la identidad profesional al revisar las creencias, valores, y perspectivas y ponerlas en tensión con las poderosas influencias del lugar de trabajo (Feiman-Nemser, 2001; Zeichner & Gore, 1990). Para atender a las necesidades formativas de los profesores principiantes se han desarrollado numerosos programas específicos en distintas partes del mundo (Alen, 2009; Britton, Raizen, Paine, & Huntley, 2001; Marcelo, 2009; Marcelo García & Estebaranz García, 1998). En esta ponencia se realiza en primer lugar una caracterización de los programas de iniciación a la docencia considerados más efectivos a partir de una revisión de la literatura. En segundo término, atendiendo al carácter continuo del proceso de la formación, se analizan las relaciones entre la formación inicial y la inserción de los profesores principiantes proponiéndose algunas estrategias que pueden ser implementadas por la formación inicial para facilitar la transición de los nuevos docentes al campo del desempeño profesional.

Los comienzos en la docencia y los programas de iniciación

Los docentes principiantes enfrentan una diversidad de problemas cuando inician su desempeño laboral. Los docentes acceden a su primer puesto de trabajo generalmente en contextos muy complicados, deben asumir las mismas responsabilidades que sus colegas más expertos y responder a múltiples demandas al mismo tiempo que experimentan un choque entre sus expectativas y la realidad. Frente a estos problemas resulta evidente que los nuevos docentes necesitan apoyo tanto en relación con la enseñanza (estrategias didácticas, planificación, materiales específicos para las distintas

áreas curriculares, recursos) como apoyo emocional para manejar el estrés de la profesión, sus sentimientos de inadecuación para la tarea, la interacción con los padres, el manejo de la conducta de los estudiantes.

Revisiones de estudios de casos de programas de iniciación a la docencia llevados a cabo en diversos lugares del mundo tales como China, Japón, Corea, Estados Unidos y algunos países de Europa y de Latinoamérica (Alen, 2009; Britton, et al., 2001; CoBabe, 2002; Howe, 2006; Marcelo, 2008; Reyes Ochoa, 2008; Wong, Britton, & Ganser, 2005) permiten tener un panorama del estado de situación e identificar un conjunto de componentes que caracterizan a los programas más efectivos. Los criterios generales que guían la valoración de estos programas son que entienden la iniciación como un momento en un proceso más amplio de aprendizaje y desarrollo profesional y que le dan un lugar protagónico al propio docente en su formación. Según estas revisiones los buenos programas de iniciación se caracterizan principalmente por ser:

1) Programas que incluyen atención al contenido disciplinar.

Los docentes principiantes necesitan apoyo en relación al contenido que deben enseñar ya sea porque no han recibido una formación suficiente durante su formación inicial, porque no han abordado contenidos que están incluidos en el curriculum del nivel para el que enseñan, o porque conocen la disciplina pero no cómo enseñarla (particularmente los que llegan a través de programas alternativos como son las capacitaciones para técnicos y profesionales).

2) Programas que desarrollan capacidades profesionales básicas.

Hay capacidades que si bien se enseñan en la formación inicial se adquieren mejor en la práctica profesional pero que los docentes necesitan dominar desde el inicio. Muchos programas incluyen trabajo sobre planificación (de clases, de unidades o anuales), evaluación del trabajo de los alumnos, escritura de informes acerca del desempeño de los estudiantes para los padres u otras formas de comunicación con los padres. (Britton, et al., 2001)

3) Programas integrados y continuados en el tiempo que se extiendan más allá del primer año.

Los docentes necesitan tiempo para desarrollar las capacidades que necesitan para desempeñarse adecuadamente en el aula. Es difícil desarrollar esas capacidades en el primer año. La continuidad de actividades de apoyo en un segundo año mostró que los docentes podían desarrollar una actitud más reflexiva que conduce a una aproximación más sofisticada a la enseñanza (Schaffer, Stingfield, & Wolfe, 1992)

4) Programas que ofrecen un equilibrio entre apoyo y evaluación.

Si bien estos dos propósitos pueden parecer incompatibles, la tendencia actual es formular programas que vayan más allá del apoyo a partir de una concepción más compleja que incluye el apoyo, el desarrollo y la evaluación con un sentido formativo (Yusko & Feiman-Nemser, 2008). En algunos programas, los mentores trabajan con los docentes principiantes en la identificación de fortalezas y debilidades. En otros casos se realizan evaluaciones sumativas y formativas pero a cargo de diferentes personas. Una tercera alternativa es evaluación a través de pares.

5) Programas que incluyen una variedad de actividades y estrategias

Los docentes principiantes se benefician más cuando están inmersos en un sistema articulado de apoyos integrado por: a) uno o varios mentores seleccionados y preparados adecuadamente para la tarea; b) grupos de pares que comparten la situación de principiantes; c) múltiples alternativas de observación de prácticas docentes (mentores a novatos, novatos entre sí, a otro profesor de la misma área disciplinar, a otro profesor de otra área) (Wong, et al., 2005).

6) Programas sistemáticos pero flexibles para atender a las necesidades de cada docente

Los docentes noveles tienen distintos tipos de necesidades y más variadas que las que cualquier programa predeterminado puede atender. Los programas más efectivos adoptan una estructura modular que combina algunos componentes comunes con otros que son opcionales dependiendo de las necesidades y los intereses particulares y ponen de manifiesto una articulación entre distintos niveles de responsabilidad, por ejemplo ministerios, distritos, escuelas (Britton, et al., 2001).

7) Programas que comprometen al docente principiante en su propio desarrollo profesional.

Resulta importante que los nuevos docentes se hagan cargo de su propio desarrollo

profesional y que los programas de inserción los ayuden a tomar conciencia de su propio potencial. Muchos de los programas revisados incluyen autoevaluaciones, estrategias de discusión y revisión de los propios propósitos profesionales, vinculación con asociaciones profesionales (Marcelo, 2008).

Relación entre formación inicial y la trayectoria de los docentes noveles.

El desarrollo profesional se entiende como un continuo que enlaza distintos momentos en un proceso permanente de formación, en consecuencia, la calidad y el tipo de inserción de los docentes principiantes va a depender hasta cierto punto de las características de la formación inicial (Feiman-Nemser, 2001). El argumento que se quiere avanzar en esta ponencia es que a partir de lo que se conoce sobre las características de los programas de iniciación más efectivos es posible pensar intervenciones que, desde la formación inicial, contribuyan a facilitar la incorporación de los maestros y profesores en el campo profesional. Se proponen las siguientes:

Proveer oportunidades para reflexionar sobre las propias creencias y valores y sobre cómo estos se manifiestan en las prácticas. Además del trabajo sobre relatos de tipo autobiográfico y biografías escolares, incorporar el análisis de las creencias y representaciones como una dimensión del saber docente que se encuentra presente en todas las áreas del conocimiento y la experiencia (Grossman, Wilson, & Shulman, 2005; Shulman, 2005).

Trabajar en el análisis y resolución de casos. El uso de casos ayuda a mejorar la capacidad de razonamiento de los futuros docentes permitiéndoles identificar aspectos críticos, analizar problemas educativos y explorar posibles vías de acción (Grossman, 2005). Los casos ofrecen oportunidades de desarrollar habilidades profesionales al poner a los estudiantes en situación simulada de práctica profesional.

Generar múltiples alternativas de observación y participación en las actividades escolares. Se pueden organizar observaciones de prácticas educativas en diversas aulas, a distintos docentes, a compañeros. Aprovechar actividades no habituales que puedan ser potencialmente interesantes para que los estudiantes observen prácticas diferentes. Es necesario ser flexibles en los arreglos administrativos para facilitar múltiples encuentros.

Formar a los estudiantes en prácticas de documentación que permitan la socialización y discusión de su práctica con otros. El valor de esta estrategia está ligado tanto a las oportunidades que la narrativa ofrece para organizar y examinar la propia experiencia (Jean Clandinin, Pushor, & Murray Orr, 2007; Suárez, Ochoa, & Dávila, 2005) así como a la posibilidad de romper el aislamiento del desempeño docente haciendo las prácticas públicas y objeto de discusión profesional (Doyle & Carter, 2003).

Preparar para el trabajo de revisión entre pares. Someter el trabajo al escrutinio de pares prepara a los docentes para ser acompañados y acompañar. Muchos planes de formación utilizan esta estrategia bajo la modalidad del “amigo crítico” (Schuck & Russell, 2005)

Desarrollar prácticas educativas colaborativas en las aulas de formación superior y en las escuelas en donde se realizan trabajos de campo y residencias. Las prácticas de colaboración suponen formas de participación en la cultura del colectivo profesional y por lo tanto una vía de acceso a formar parte efectiva de ese colectivo (Lieberman, 1988; Yusko & Feiman-Nemser, 2008).

Diseñar dispositivos que favorezcan la revisión del propio proceso de aprendizaje profesional. Los portafolios son una estrategia apropiada para este fin si se los concibe como actos teóricos de examen, preferentemente compartido, del propio aprendizaje y práctica (Shulman, 1999).

Conclusiones

Un programa de iniciación debe ser pensado en el marco de una perspectiva amplia del proceso de formación y desarrollo profesional. Debe ir más allá de los consejos prácticos y la socialización a través de la cual los nuevos docentes se convierten en miembros de la cultura profesional y debe incluir oportunidades para el propio cuestionamiento y la reflexión no solo de las propias prácticas sino también de las normas que subyacen las instituciones educativas en las que trabajan. No pueden convertirse en mecanismos para introducir a los nuevos docentes en forma rápida y sin conflictos en la escuela. Si los programas de iniciación no se piensan en esta dimensión de desarrollo profesional, pueden convertirse en procesos de adaptación acrítica a la cultura escolar. La formación inicial puede preparar el camino enfatizando el desarrollo de las capacidades que se saben críticas para facilitar la transición del rol de estudiante al de profesor y promover

una buena inserción profesional.

Referencias

- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 79-87.
- Britton, E., Raizen, S., Paine, L., & Huntley, M. A. (2001). *More Swimming, Less Sinking: Perspectives on Teacher Induction in the U.S. and Abroad*: Paper prepared for the National Commission on Teaching Mathematics and Science in the 21st Century.
- CoBabe, E. (2002). *Paving the Way: An Evaluation of New Teacher Induction in the U.S.* Denver: A report prepared for Mid-continent Research for Education and Learning
- Doyle, W., & Carter, K. (2003). Narrative and learning to teach: implications for teacher- education curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 135, 1-13.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Grossman, P. (2005). Research on Pedagogical Approaches in Teacher Education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (2005). Profesores de Sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Howe, E. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Ingersoll, R. M. (2000). A Different Approach to Solving the Teacher Shortage Problem. *Policy Perspectives*, 2(2), 1-6.
- Jean Clandinin, D., Pushor, D., & Murray Orr, A. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58, 21-35.
- Lieberman, A. (Ed.). (1988). *Building a professional culture in schools*. New York: Teachers College Press.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-26.
- Marcelo, C. (Ed.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* Barcelona: Octaedro.
- Marcelo García, C., & Estebaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Reyes Ochoa, L. (2008). *Inserción profesional de profesores principiantes: revisando algunas experiencias en Chile, Argentina y Colombia*. Paper presented at the I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Sevilla.
- Schaffer, E., Stingfield, S., & Wolfe, D. (1992). An innovative beginning teacher

- induction program: A two year analysis of classroom interactions. . *Journal of Teacher Education* 4(3), 181-192.
- Schuck, S., & Russell, T. (2005). Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- Shulman, L. (1999). Portafolios del docente: una actividad teórica. In N. Lyons (Ed.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. (pp. 44-62). Buenos Aires Amorrortu.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-31.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategias de la formación y capacitación de docentes. *Perspectivas. Revista de Gestión Educativa.*, II(2), 26-30.
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the World Can Teach Us About New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.
- Yusko, B., & Feiman-Nemser, S. (2008). Embracing Contraries: Combining Assistance and Assessment in New Teacher Induction. *Teachers College Record* 110(5), 923-953.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). New York: Macmillan.