

Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes*

María Mercedes Jiménez Narváez**

Fanny Angulo Delgado***



Resumen

Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes A brief state of the art on the beginning teachers' issue

Conocer las vivencias de los/as profesores/as recién egresados/as de un programa de formación, que se incorporan por primera vez a una institución educativa para desempeñar su rol de docentes, es un tema que ha conmovido el interés en las últimas dos décadas, en tanto los estudios han mostrado la importancia de esta etapa de transición en el futuro desarrollo profesional de la carrera docente. El propósito de este artículo es identificar algunas características del período de profesores/as "principiantes", "debutantes" o "novatos/as" y, con ello, aportar en la comprensión y reflexión de este campo temático, del cual se sabe poco en nuestro contexto.

Abstract

Experiences from teachers just graduated from any teaching program—who join an educational institution for the first time to perform their teaching role—have aroused interest in the last two decades, as studies have shown the significance of this transition stage in their future professional development in the career of teaching. This paper aims to identify several characteristics during the "beginner", "inexperienced" or "novice" teacher period and, thus, to contribute to the comprehension and reflection of this subject, about which little is known in this context.

Résumé

Savoir les vécus des professeurs diplômés récemment d'un programme de formation et incorporés pour la première fois à une institution pédagogique pour accomplir leurs rôles d'éducateurs est un sujet qui a éveillé l'intérêt dans les deux dernières décennies, d'autant plus que les études ont montré l'importance de cette étape de transition dans le futur développement professionnel de la carrière pédagogique. Le but de cet article est d'identifier quelques caractéristiques de la période des professeurs "débutants" ou "nouveaux" et ainsi contribuer à la compréhension et réflexion de ce champ thématique peu connu dans notre contexte.

Palabras clave

*Formación de docentes, profesor/a principiante, práctica pedagógica
Teacher training, beginner teacher, pedagogical practice.*

* Este texto se basa en la investigación de María Mercedes Jiménez, "La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso", trabajo de investigación para optar al título de magíster en educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Asesora: doctora Fanny Angulo Delgado.

** Magíster en Educación, énfasis en Docencia de las Ciencias Experimentales, de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

E-mail: mjimenez@ayura.udea.edu.co

*** Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

E-mail: fangulo@ayura.udea.edu.co

Introducción

Entendiendo la elaboración de un estado del arte como “un mapa que nos permite continuar caminando” (Messina, 1999: 145) en la búsqueda de información sobre un objeto de estudio en particular, se elabora este ejercicio que recoge algunas ideas del campo temático de los/as profesores/as principiantes, como aporte a la comprensión y reflexión de esta población de docentes.

El texto forma parte de un trabajo de investigación (Jiménez, 2006) que tuvo entre sus propósitos indagar por las características de los/as profesores/as que han terminado su formación inicial y se enfrentan —en sus primeros años— al campo laboral; para el caso en particular, se hizo el rastreo tomando como base los/as profesores/as principiantes del nivel de preescolar. No obstante, se presentan en este artículo los resultados generales de la temática, dadas las similitudes identificadas en diferentes grupos de profesores/as, independientemente del nivel educativo que atienden.

Los estudios realizados hasta el momento muestran coincidencias en algunas de las dificultades que viven estos/as profesores/as sobretodo frente a la docencia; por ejemplo: la indisciplina, la falta de motivación de los/as estudiantes y los problemas con la planeación de las clases. Estas vivencias develan, a su vez, algunas de las estrategias que utilizan para adaptarse rápidamente al mundo profesional y también los riesgos que corren al tratar de superar el llamado “choque con la realidad”.¹

Se espera que este breve estado del arte permita la reflexión sobre los procesos de práctica

pedagógica en la formación inicial de profesores/as en las facultades de educación, así como en los procesos de acompañamiento y seguimiento a los/as profesores/as que se inician en la docencia, en las diferentes áreas del conocimiento, en tanto este período de transición en la profesión representa un salto de gran relevancia para el desarrollo profesional, al pasar de ser un/a maestro/a en formación a ser un/a maestro/a en ejercicio.

Profesores/as principiantes

La búsqueda de información² se concentró en el uso del término “profesor/a novato/a”, para referirse a aquellos profesores/as recién titulados/as de un programa de formación inicial y que se incorporan o insertan por primera vez en el ejercicio docente, en una institución educativa. Se encontró que esta denominación de “novato/a” también tiene otros sinónimos: “debutante”, “novel”, “principiante”, y en algunos países de Europa y Estados Unidos, *novice* y *beginning teacher*. De estas opciones, se escogió la de *profesor/a principiante*, por cuanto recoge más ampliamente el sentido y las condiciones que en nuestro medio caracterizan la situación de práctica profesional que enfrentan los/as recién egresados/as.

En el artículo de Cornejo (1999) se hace un recuento de investigaciones sobre esta población (sus características, problemáticas y apuestas al futuro). Se menciona que hasta 1997, en la base de datos REDUC, son numerosos los artículos que hacen referencia al tema de “docente” y también es repetitivo el de “formación del profesorado”. Al parecer, el interés en estos tópicos corresponde con los cambios

1 Término propuesto por Simón Veenman, en sus estudios de 1984 y citado por Cornejo (1999).

2 La búsqueda de información se realizó en las bases de datos ERIC, REDUC, TDCAT y EBSCO, también el sistema OPAC de la Biblioteca de la Universidad de Antioquia; en las revistas electrónicas: *International Journal of Science Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Journal of In-service education*, *Electronic Journal of Science Education* y el *International Journal of Early Years Education*. Las palabras clave más usadas en la búsqueda fueron: *beginning teachers*, *first year teachers*, *science education*, *childhood teachers*, *kindergarden*, *science education*, *formación de profesores*, *desarrollo profesional*, *profesores principiantes*, *novatos* o *debutantes*, entre otras.

científicos y tecnológicos en el mundo, y también a las reformas educativas realizadas en varios países, en los inicios de la década del noventa (por ejemplo, en Colombia, con la Ley 115 de 1994).

En el período de 1998 a 2005, a pesar de la aparición de informes de investigación y artículos de reflexión sobre estos temas generales, no es explícito en ellos el trabajo con la población de profesores/as principiantes. Sólo en algunos se hace alusión a las problemáticas de los/as “profesores/as noveles” y su proceso de socialización profesional. A nivel latinoamericano son escasos los estudios que se ocupan de ellos/as y la búsqueda realizada muestra ausencia de publicación de estudios sobre este tema en el contexto colombiano. Es hasta finales de 2006, con el taller internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”,³ que aparece, en eventos públicos, el tema de los/as profesores/as principiantes en el país.

Experiencias de acompañamiento

En Estados Unidos y Europa, el énfasis de los estudios ha estado en la evaluación de los procesos formativos, es decir, el pregrado, y también de los programas alternativos de acompañamiento a egresados/as llamados *mentorías*, ofrecidos como apoyo a ese momento inicial que viven los/as profesores/as, cuando se insertan al ámbito laboral.

Generalmente, las mentorías, también llamadas *asesorías* o *tutorías*, son utilizadas por los/as egresados/as de forma voluntaria, aunque en Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, Estados Unidos, Israel, Nueva Zelanda, Japón y en países europeos, tenga carácter obligato-

rio para los/as docentes oficiales. El tiempo de duración de los programas corresponde, en su mayoría, a un año, con intensidad horaria diversa, así como las estrategias de acompañamiento; por ejemplo: la observación de las clases de los principiantes por un/a mentor/a, el registro de la información en un portafolio o diario, las reuniones grupales para discutir las problemáticas y las situaciones de aula.

Una de las experiencias de acompañamiento a los/as principiantes que llama la atención, es el programa japonés, propuesto desde 1988 por el Ministerio de Educación y las Prefecturas (Departamentos), con sus Centros de Capacitación Docente, los cuales garantizan la capacitación del primer año para los/as recién egresados/as, brindándoles cursos dentro y fuera de la institución educativa donde laboran, con una duración de aproximadamente 300 horas; así mismo, la institución educativa elige a un/a profesor/a con experiencia o a un/a profesor/a del barrio, para que acompañe a los/as principiantes que estén en ese sector. Si bien esta propuesta es obligatoria, la mayoría de los/as profesores/as asisten con la premisa de que los procesos de capacitación les ayudan a “crecer como maestros” (Jica, 2005: 216).⁴

Dificultades para los/as principiantes

En la mayoría de los artículos revisados, se hace referencia al holandés Simon Veenman, puesto que su trabajo publicado en 1984 incluye un análisis de los problemas más representativos en las vivencias de los/as profesores/as principiantes. Las investigaciones realizadas en la línea de este autor se han hecho desde una perspectiva general para el trabajo de los/as profesores/as, sin distinción específica del tipo de conocimiento que enseñan o el nivel educativo que les acredita su

3 Evento organizado por la alianza de la Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de Todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE), de la Universidad de Los Andes, Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006. Véase Marcelo (2006).

4 Para la ampliación de este tema en particular, se incluye en la bibliografía algunas referencias de interés.

licenciatura (preescolar, básica o media). A pesar de esto, en los estudios se han encontrado dificultades similares en los/as profesores/as principiantes, especialmente en tópicos como la enseñanza, la planeación y las relaciones que establecen con diferentes personas, a saber:

1. Sobre la enseñanza:

- El manejo, el control y el castigo de los/as estudiantes en las clases.
- La motivación de los/as estudiantes y su participación.
- La evaluación o la valoración del trabajo de los/as estudiantes.
- La respuesta a las diferencias individuales de los/as estudiantes.

2. Sobre la planeación:

- La cantidad de contenido planeado vs. el tiempo disponible.
- Manejar el tiempo disponible para tratar de que cada uno/a de los/as estudiantes trabaje lo que le corresponde.
- El manejo y organización del trabajo del día durante la planeación y el horario de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- La localización de recursos materiales, plan de estudios, materiales instruccionales y personas que colaboren.

3. En cuanto a las relaciones:

- Contacto con los/as colegas y el/la directora/a.
- Contacto con parientes, como la entrevista con ellos y el mantenimiento de relaciones positivas con la comunidad.
- Balance de su vida personal y lo que vive en la escuela.

4. Otros asuntos:

- Políticas, procesos, reglas y guías de la escuela.

- Las reuniones con estudiantes para alcanzar metas académicas; la falta de un repertorio de acercamiento instruccional, y la falta de familiaridad con los textos y otros recursos que puede utilizar.
- El agotamiento asociado a la enseñanza, asumir el rol de profesor/a y la aplicación de la teoría y la práctica (Putz, 1992).

Marcelo (1992) menciona que los/as profesores/as principiantes encuentran dificultad en los procesos de selección del contenido a enseñar, en tanto su preocupación se centra en cumplir con las listas de temas sugeridos por los libros de texto, por sus colegas o por la institución, más que en el nivel de profundidad de los contenidos o según las características de pensamiento de sus propios estudiantes. Así mismo, en este período, los/as profesores/as principiantes están empezando a construir sus discursos y a elegir los repertorios de estrategias para llevar los contenidos al aula; esto puede llevar a que la elección de actividades, por ejemplo, se realice siguiendo sus concepciones e intuiciones sobre algunos tópicos y no siempre teniendo en cuenta los problemas de aprendizaje que puedan tener los/as estudiantes frente al conocimiento de una determinada disciplina.

La tabla 1, elaborada a partir de la revisión de artículos producidos por los/as investigadores/as en la línea de formación de profesores/as, sintetiza las dificultades que los/as profesores/as principiantes perciben como obstáculos para ejercer la docencia (se toma como base las descripciones realizadas por Marcelo, 1999).

Socialización de los/as principiantes

Otras investigaciones han indagado por la socialización de los/as profesores/as principiantes y se han focalizado en el conocimiento de valores y opiniones de ellos/as, sobre su nue-

va profesión. En esa socialización se incluyen los factores que la afectan, las fases por las que atraviesan en el primer año, las estrategias

que emplean y también los aparentes cambios de perspectivas (por ejemplo, de liberales y actuales, a la tradicional forma de enseñar).

Tabla 1. Dificultades detectadas en investigaciones previas sobre profesores/as principiantes

<i>Autor</i>	<i>Metodología de investigación</i>	<i>Dificultades identificadas frente a la docencia</i>
Vonk (1983)	No es explícita	La disciplina, el contenido a enseñar, organización de las actividades de los/as alumnos/as, la participación y motivación de éstos/as, de los padres, las madres y compañeros/as
Veenman (1984)	No es explícita	Problemas de disciplina, motivación, tratamiento de las diferencias individuales, empleo de materiales de enseñanza
Marcelo (1991)	— Cuestionarios y entrevistas — 107 profesores/as principiantes	Presión del tiempo, número de alumnos/as, cuestiones de disciplina, falta de información sobre la escuela y los/as alumnos/as, motivación de éstos/as
Esteve, Franco y Vera (1995)	— Cuestionario — 325 profesores/as con menos de 5 años de experiencia	Condiciones de trabajo: carencia o defectos del material disponible, calidad de los locales, excesivo número de alumnos/as por aula, tareas de preparación del trabajo escolar y horario
Pager y Myers (1982)	— No es explícita — <i>Profesores/as universitarios</i>	— El tiempo es el principal problema: tiempo para realizar un elevado número de tareas de clase, de investigación, administrativas, etc. — Tratar con los/as compañeros/as, situarse, colocarse en la institución, aprender la cultura de ésta, sus valores, su historia no escrita
Turner y Boice (1989)	— Entrevista cada semestre; diarios de los/as profesores/as — <i>100 profesores/as universitarios</i>	Sentimiento de prisa en su trabajo y carga docente elevada: 9 horas de clase semanales, de 16 a 20 horas semanales de preparación de clases, docencia en tres cursos diferentes y, además, investigar

Frente a las estrategias que adoptan los/as profesores/as para insertarse en la dinámica institucional y de enseñanza, Lacey (1977, citado por Marcelo, 1999), menciona tres:

1. *Ajuste interiorizado*: cuando asumen como propios los valores, las metas y las limitaciones de la institución; no se produce conflicto durante el proceso de socialización.
2. *Sumisión estratégica*: los/as profesores/as reconocen públicamente y asumen las concepciones de las personas que representan la autoridad, pero mantienen sus reservas personales y privadas.
3. *Redefinición estratégica*:

[...] conseguir el cambio, causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación (Marcelo, 1999: 107).

Algunos de los artículos revisados incluyen, en sus disertaciones, conceptos como el de *desarrollo profesional del profesorado* y el de *formación* (inicial y permanente). Estos conceptos se deben seguir indagando, por cuanto, según Cornejo (1999), tienen diversas definiciones de acuerdo con el país o la corriente académica.

Así mismo, en estas reflexiones y elementos teóricos —de gran parte— de los artículos revisados, se hace mención a lo que implica ser docente (de cualquier nivel educativo o área de conocimiento), y se reitera la necesidad de pensar en la carrera docente como un proceso que no se limita a ciertos momentos, sino, más bien, debe pensarse como un proceso “continuo, sistemático y organizado” (Cornejo, 1999: 103).

A pesar de esta anotación, se han propuesto algunas etapas por las cuales atraviesa un/a docente en el camino de “aprender a enseñar”. Es importante aclarar que existen diversas pro-

puestas de clasificación y que se enuncian en este apartado con un fin informativo, pues se coincide con la sugerencia de Bullough al decir que:

[...] cada modelo se basa en un elemento distinto del proceso de convertirse en profesor; cada modelo adquiere significado de forma distinta y es un reflejo de compromisos académicos diferentes. La existencia de una gran diversidad de modelos no hace más que subrayar la complejidad del desarrollo humano en general, y específicamente la complejidad del aprendizaje de la enseñanza (2000: 112).

Por tanto, estas propuestas de clasificación pueden ser adoptadas como indicadores o criterios de indagación, en investigaciones sobre la formación de los/as profesores/as, cuyo objeto de estudio sea intentar develar fases y características del primer año de docencia.

Según la clasificación propuesta por Imbernón, las etapas son:

- Etapas de formación básica y socialización profesional* o período de formación profesional inicial en instituciones formadoras generalmente de nivel superior, con distintos sistemas y procedimientos institucionales; en ella se produciría una primera etapa de transformación y eventuales cambios en las actitudes, valores y funciones que el estudiante (futuro profesor), atribuye a la profesión docente y la adopción de determinados hábitos que influirían en su ejercicio de enseñanza posterior.
- Etapas de inducción profesional y socialización en la práctica* (o de desarrollo profesional de los/as profesores/as “noveles”): se refiere a los primeros años del ejercicio docente.
- Etapas de perfeccionamiento* (o de desarrollo profesional del profesorado

experimentado): en ella predominarían actividades propias de la formación permanente (reflexión, comprensión e intervención a partir de la propia práctica; intercambio de experiencias y actualización constante; intercambio colaborativo en y para el centro educativo, en orden a transformar la cultura docente) (Imbernón, 1994, citado por Cornejo, 1999: 61).

En Colombia, la distinción para la formación de profesores/as se realiza sólo entre la formación inicial y la continuada. La primera se relaciona con los programas de pregrado, y la segunda, la formación continuada, equivaldría a las dos últimas etapas mencionadas en el párrafo anterior, y se hace a través de programas de especialización, maestría o doctorado, o de cursos específicos de desarrollo profesional.

En la etapa de inducción profesional, se pueden identificar, a su vez, dos subetapas o fases:

1. La de “umbral o antesala” (1-6 meses de docencia).
2. La de “madurez y crecimiento” (7 meses en adelante, hasta los 3 años, que algunos extienden hasta los 5).

Además, se encontraron otras clasificaciones (trabajos citados por Bullough, 2000), para intentar mostrar el proceso de convertirse en profesor/a: Ryan (1986), propone cuatro estadios flexibles, pero identificables: etapa de “fantasía”, etapa de “supervivencia”, una de “dominio” y una de “impacto”. La propuesta de Berliner, inspirada en el trabajo de Dreyfus y Dreyfus (1986), trata de explicar la evolución de la competencia profesional, basándose en la idea de que

[...] los profesores efectivamente parecen tener un conocimiento organizado jerárquicamente y los profesores experimentados trabajan efectivamente de forma más eficaz que los profe-

sores noveles (Berliner, 1988, citado por Bullough, 2000: 111).

Así mismo, menciona:

Los profesores superan la fase de principiantes cuando siendo unos “pardiños”, ganan experiencia y aprenden las reglas al margen de su contexto. En la fase de “principiante avanzado” la experiencia se combina con el conocimiento verbal, se identifican las similitudes entre los diversos contextos y se construye un conocimiento “episódico”. Los profesores “competentes” toman conscientemente aquellas decisiones que dirigen sus acciones y establecen cuáles son las prioridades. Los objetivos se ponen en relación con los medios, y los profesores se sienten responsables de sus propias acciones. En la etapa de “gran dominio”, la “intuición” y el saber cómo desenvolverse ganan mucha importancia; los profesores tienen un “sentido de la situación” intuitivo y son capaces de interpretar las situaciones en el aula y de adaptarse a ellas aparentemente sin esfuerzo alguno. En la fase de “experto” el profesor parece casi “irracional” —muestran un trabajo fluido, como hacemos todos cuando ya no tenemos que escoger las palabras adecuadas para hablar o cuando ya no tenemos que pensar en dónde poner el pie al caminar (p. 111).

Para Veenman (1984), retomado por Imbernón (1994) y por Cornejo (1999), esta fase de inducción profesional implica al menos tres elementos o ámbitos, que interactúan y afectan el desarrollo de los/as profesores/as en el momento inicial de la inserción laboral: el *ámbito personal*, que incluye su historia personal, familiar, el contexto socioeconómico en el que desarrolla su experiencia propia; el *ámbito formativo*, en la medida en que cada proceso de formación inicial, el *pensum*, las relaciones con los/as profesores/as y compañeros/as, las relaciones

con el conocimiento que aprendió, influyen en las concepciones sobre el conocimiento que va a enseñar; y el *ámbito de práctica profesional*, donde se conjugan las condiciones institucionales, administrativas, académicas de la institución

educativa que lo recibe como profesor/a, así como las relaciones que establece con los/as colegas y la comunidad educativa en general. En la figura 1 se sintetizan las ideas de estos autores.

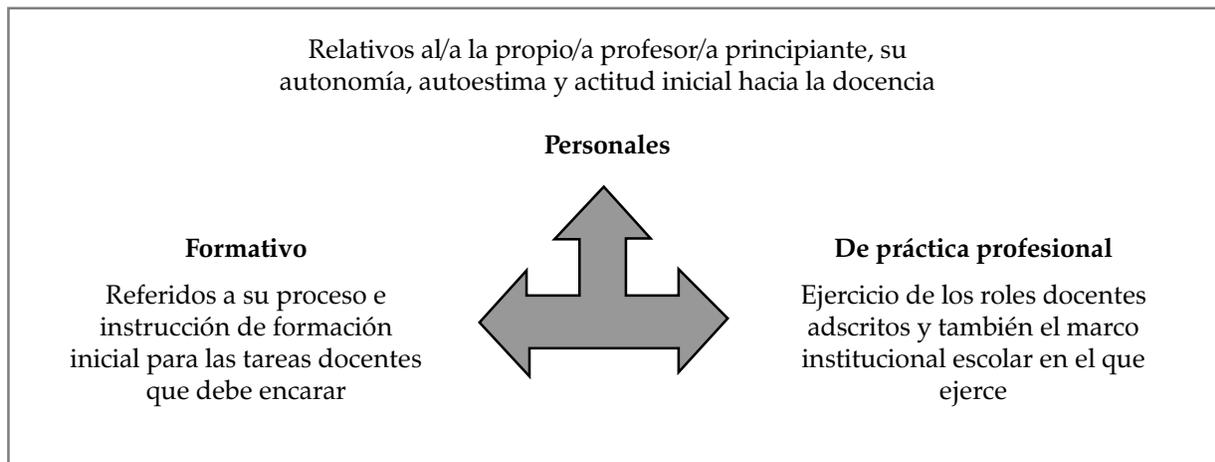


Figura 1. Ámbitos que se interrelacionan en la etapa de inducción

Frente a las expresiones que diversos autores han utilizado para mostrar las situaciones que viven los/as profesores/as cuando se insertan al campo laboral y que, de una u otra forma, determinan las características de la etapa de inducción profesional, Cornejo incluye:

- [...] un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en que se ve abocado a adquirir conocimiento profesional, pero también a esforzarse por mantener cierto equilibrio profesional.
- [...] “de precariedades [...]”, por sentir que su formación inicial no lo formó para la realidad y lo que vive en la institución (rutina y ambientes poco solidarios).
- “choque con la realidad” [término propuesto por Simón Veenman], ya que el primer año se caracteriza

por ser un proceso intenso de aprendizaje —del tipo ensayo y error; en la mayoría de los casos—; también por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico (1999: 62).

En el paso de estudiante a profesor/a, las creencias y experiencias previas, así como el contexto, determinan la manera como cada profesor/a principiante vive su primer año:

[...] estas creencias sirven de lentes interpretativas, base del sentido común, a través de las cuales los/as profesores/as noveles dan significado a su experiencia y enmarcan e intentan resolver o mejorar sus problemas relacionados con la enseñanza; los hábitos que se tienen para enfrentarse a los problemas apoyan y refuerzan las creencias, y las creencias mantienen hábitos que son difíciles de cambiar (Bullough, 2000: 119).

Es decir, emergen en la práctica profesional sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y también del conocimiento específico que va a enseñar (epistemología y creencias sobre la ciencia, por ejemplo), las cuales pueden permanecer tácitas o implícitas, a menos que se los convoque y enfrente a situaciones reflexivas.

En este mismo sentido se afirma que los primeros años de docencia son importantes en el desarrollo profesional, en la medida en que se realiza una transición de maestros/as en formación (estudiantes) a profesores/as en ejercicio. Es un proceso donde surgen dudas y tensiones. Además, que se debe adquirir

[...] un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo [...] en muchos casos, hasta el segundo o tercer año pueden estar luchando para reafirmar su propia identidad personal y profesional (Marcelo, 1998: 18).

También se ha encontrado como resultado, en varias investigaciones, que los/as profesores/as principiantes, en el momento de empezar a laborar, dejan aflorar sentimientos de desconcierto, angustia, inseguridad e inestabilidad, provocando precisamente la adopción de formas de aprendizaje imitativos o por ensayo-error (Cornejo, 1999: 62).

En el primer caso, el/la profesor/a principiante puede evocar algunos modelos de enseñanza que recibió en el proceso formativo, intentando imitar aquellas conductas de sus profesores/as y que al parecer surtían efecto ante un grupo de estudiantes. También tratan de imitar a los/as colegas de la institución, quienes por la condición de experimentados/as generalmente dan recomendaciones para atender a los/as estudiantes y comportarse ante la administración educativa. Según Imbernón,

[...] podemos asegurar que debido a que en la formación inicial los sistemas

de formación han de ser globales, en el momento en que el profesor novel se incorpora a una situación docente específica, acude a los comportamientos, actitudes y hábitos de sus compañeros más cercanos, no aportando más innovación que la que ya poseen los otros profesores (1994: 46).

En el segundo caso, el ensayo-error, incluye aquellas estrategias que incorpora y experimenta el/la profesor/a principiante en el aula, intentando encontrar una especie de receta que le/la ayude a controlar aspectos diversos como la disciplina de sus estudiantes o lograr la motivación de los/as mismos/as, frente al área de conocimiento que tiene a cargo.

Entre los efectos que pueden evidenciarse en el "desarrollo o socialización profesional" de los/as profesores/as, cuando tienen estos tipos de aprendizajes, se tiene:

- Si la socialización se produce de forma aislada, se puede llegar a que el/la debutante perciba los problemas educativos de manera particular, contribuyendo a cambios de conducta, actitudes y de su personalidad.
- Si la experiencia es negativa, puede llevar a un replanteamiento precoz de su permanencia en el ejercicio docente.
- Al sentir una situación amenazante se pueden crear diferentes mecanismos de defensa para manejar los problemas para "sobrevivir". Esto se puede reflejar en su actuar profesional, evidenciándose en una práctica sólo "empírica"... pasando a ser una "socialización adaptativa", de "contaminación profesional" o de "supervivencia profesional al medio".
- Tipos de "ajuste adaptativo" que pueden utilizar los/as profesores/as debutantes: "adaptación alienante"; "ajuste estratégico interiorizado sin conflicto" (aceptando

las pautas institucionales); “adaptación estratégica con reservas”, y en menor grado, “reacción” o “redefinición estratégica en conflicto”, si intentan un cambio de las pautas colectivas (Cornejo, 1999: 63).

Aprender a enseñar

Las vivencias de los/as profesores/as principiantes son complejas y diversas, dado que al ser un/a egresado/a de la institución formadora, se asume que el/la profesor/a ya tiene un bagaje profesional, que en gran parte se lo han dado las prácticas pedagógicas incluidas en el *pensum*; las instituciones que vinculan a profesores/as principiantes los/as contratan, para darles una oportunidad, a pesar de su poca experiencia docente; pero, a su vez, les dan responsabilidades y los/as evalúan de la misma forma que a los/as experimentados/as. De ahí la necesidad de generar estrategias para mediar este tránsito y evitar que los/as profesores/as principiantes adopten hábitos inadecuados para poder sobrellevar la carga académica en este período.

El primer año es, sin duda, un período de transición, en el que algunos/as profesores/as principiantes se sienten en un lugar desconocido, al no pertenecer ya a la institución que los formó y, por tanto, perder el carácter de estudiante. Por otro lado, en la institución educativa que lo/la acoge (o institución en general), el/la profesor/a apenas está construyendo relaciones con la comunidad y haciendo su propio nicho en ella.

Se podría decir que, para ser docente, se necesita también un proceso para *aprender a enseñar* y este proceso generalmente no se hace intencionalmente. Las prácticas pedagógicas, docentes o profesionales, que viven los/as estudiantes de pregrado, se consideran el escenario donde aprenden a ser profesores/as. No obstante, algunas prácticas docentes o profesio-

sionales, se caracterizan por provocar ambientes un tanto artificiales y aunque pueden ayudar a reducir el desafío que implica ser docente, se ha identificado también que los/as maestros/as en formación terminan sus prácticas con “el optimismo de pensar que serán mejores que la media de los profesores” (Bullough, 2000: 109).

Cuando empiezan su primer año de docencia, también llevan ese optimismo,

[...] pero rápidamente los/as profesores/as principiantes se encuentran con dificultades... problemas sobre el control de clase, que en parte se deben al poco conocimiento sobre los procedimientos y sobre los estudiantes y a la tensión entre las expectativas de los estudiantes y las concepciones que el profesor tiene de la enseñanza y su visión de los estudiantes y el aprendizaje, las cuales arrojan con frecuencia a los profesores noveles al mundo de la duda, y experimentan la “realidad” o un “shock de transición” (p. 110).

Por último, se puede decir que el registro sobre este tema todavía es incipiente y coincidimos con la expresión de José Cornejo:

[...] la problemática del profesor debutante es todavía un objeto por construir, tanto desde la perspectiva de investigación como de las políticas y de las prácticas educativas (1999: 57).

¿Cómo mediar en el paso de maestro/a en formación a profesor/a en ejercicio?, ¿qué estamos haciendo en las facultades de educación para acompañar en este tránsito a los/as egresados/as?, ¿qué ventajas y desventajas tienen las llamadas “mentorías” que se utilizan en otros países?, son sólo algunas de las preguntas que surgen, al conocer un poco más sobre esta población de profesores/as y que pueden servir como insumo para futuras investigaciones.

Referencias biblio y cibergráficas

Bullough, R., 2000, "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en: B. Biddle, T. Good e I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, pp. 99-165.

Cornejo, J., 1999, "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, pp. 51-100.

Imbernón, F., 1994, *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós, 161 p.

Jica, Instituto de Cooperación Internacional, Agencia de Cooperación Internacional del Japón, 2005, "La historia del desarrollo de la educación en Japón. Cuáles implicaciones pueden extraerse para los países hoy en vías de desarrollo", Tokio, Jica, 275 p.

Jiménez, M. M., 2006, "La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso", trabajo de investigación para optar al título de magíster en educación, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 134 p.

Marcelo, C., 1992, "Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido", ponencia presentada al Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado". Santiago, 6-10 de julio.

_, 1998, "Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar", *Revista Brasileira de Educação*, núm. 9, pp. 51-57, *Universidade Estadual de Ponta Grossa*, disponible en: <http://www.uepg.br/formped/disciplinas/Estagio%20Pesquisa%20form%20prof.pdf>, consulta: julio de 2005.

_, 1999, "Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, pp. 101-143. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>, consulta: abril 2004.

_, 2006, "Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo pro-

fesional", en: Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano, Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de Todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes, Bogotá, 23 de noviembre.

Messina, G., 1999, "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, pp. 145-207.

Putz, B., 1992, "Helping beginning teachers succeed. SSTA Research Centre Report", *SSTA Research Centre Report*, núm. 92-13, *Saskatchewan School Boards Association*, disponible en: <http://saskschoolboards.ca/research/instruction/92-13.htm>, consulta: junio de 2004.

Putman, R. y Borko, H., 2000, El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. P.219 - 309 En: BIDDLE, B, GOOD, T. Y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Bibliografía complementaria sobre profesores/as principiantes y mentorías

Appleton, K., "How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice", *Research in Science Education*, vol. 33, núm. 1, 2003, pp. 1-25.

Appleton, K. e I. Kindt, "Why teach primary science? Influences on beginning teacher 's practices", *International Journal of Science Education*, vol. 21, núm. 2, 1999, pp. 155-168.

Capel, S., "The transition from student teacher to newly qualified teacher: some findings", *Journal of In-service Education*, vol. 24, núm. 3, sep., 1998., pp. 393-412.

Feinman-Nemser, S., "Teacher mentoring: a critical review. En:ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington D.C. ED 397060, 1996, pp. 2-6.

Lynch, S., "Novice teachers' encounter with national science education reform: entanglements or intelligent interconnections", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 34, núm.1, 1997, pp. 3-17.

Ritchie, S. y D. Rigano, "Discourses about a teacher's self-initiated change in praxis: storylines of care and support", *International Journal of Science Education*, vol. 24, núm. 10, 2002, pp. 1.079-1.094.

Sanchez, G. et al., "¿Qué aporta la formación inicial a los profesores principiantes cuando se incorporan a la práctica profesional?", *Enseñanza de las Cien-*

cias, núm. extra, VI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, 2001, pp. 495-496.

Simmons, P. et al., "Beginning teachers: beliefs and classroom actions", *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 36, núm. 8, 1999, pp. 930-954.

Veenman, S.; H. de Laat y C. Staring, "Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers", *Journal of In-service education*, vol. 24, núm. 3, 1988, pp. 411-431.

Referencia

Jiménez Narváez, María Mercedes y Fanny Angulo Delgado, "Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 207-218.

Original recibido: agosto 2007

Aceptado: noviembre 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
