



Universidad CLAEH
Programa de Educación
Maestría en Docencia de la Educación Media

Tesis de investigación

Docentes noveles: de problemas a desafíos.

La inserción laboral a un centro educativo de enseñanza media

Paula Delfino

Tutora: Julia Leymonié Sáenz

Montevideo, 2022

Dedicatoria

A Marcelo Giovanangelo, cuya historia me permitió entender a temprana edad los alcances de esta profesión. No dejo de pensar que tal vez, si aquellas maestras, *nuestras* maestras, hubieran comprendido el infierno por el que atravesabas, tu vida no hubiera sido arrebatada dejándonos a todos con el sentimiento de haber podido hacer más.

Agradecimientos

A esos héroes anónimos, todos los docentes que día a día cumplen su labor con responsabilidad, aún en aquellos contextos más adversos, que ingresan al aula con una sonrisa y con la convicción de que podemos construir una sociedad más justa, solidaria y empática.

A Julia, mi tutora, por acompañarme en todo momento, por ser mi guía y mi inspiración, por estar presente en los momentos de luces y de sombras.

Resumen

En la presente investigación se estudiaron las características de la inserción de los docentes noveles a un centro educativo de una ciudad del interior del país. Resulta relevante destacar que dicho centro educativo integró durante los años 2019 y 2020 el Programa Noveles del Uruguay (PNU), destinado a acompañar y facilitar el proceso de inserción docente. Los objetivos propuestos fueron: relevar las opiniones y experiencias que sobre el proceso de inserción docente poseen los docentes noveles, equipo de gestión y referentes del PNU, sistematizarlas y compararlas, identificando fortalezas y debilidades en dicho proceso.

Se optó por un diseño cualitativo y flexible de carácter interpretativo. No se partió de supuestos a priori, las categorías fueron emergiendo y consolidándose a partir del trabajo de campo, el análisis y reflexión a partir de los hallazgos y el diálogo de los mismos con marcos teóricos de referencia. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionarios de Google, estudio de diversos documentos e informes, análisis de narrativas, entrevistas y grupos de discusión.

Los hallazgos evidencian que los docentes noveles egresan del centro de formación inicial percibiendo que la misma no ha resultado suficiente en aspectos tales como los conceptuales y los administrativos, manifestando una sensación de desamparo y abandono por no existir desde el centro de formación inicial propuestas tendientes al logro del acercamiento de los docentes noveles al centro del cual egresan. El centro de formación inicial es percibido como ajeno y lejano al centro de educación media en el cual los docentes noveles realizan sus primeras experiencias laborales. Otro aspecto que dificulta la inserción docente es la escasa oferta laboral y las particularidades de los centros educativos en donde se efectúa la tan esperada inserción laboral.

Por lo antes mencionado, los docentes noveles transitan su proceso de inserción con altos niveles de inseguridad, incertidumbre y soledad, sentimientos que resultan menguados o mitigados a partir de la participación de un programa de inserción a la docencia, el primer Programa de acompañamiento a la inserción docente en Uruguay, resaltando el rol del tutor como figura clave en el acompañamiento en territorio, la receptividad y apertura del equipo de gestión y las instancias formativas y reflexivas propuestas desde el programa y en territorio.

Palabras clave: Docentes noveles- Formación Inicial- Inserción docente-Programa Noveles del Uruguay.

Abstract

This research examines the characteristics of the process whereby new teachers were integrated into an educational center in a city in the provinces. It is important to point out that during 2019 and 2020 such educational center was part of *Noveles del Uruguay*, a Program which aimed at supporting and facilitating the integration of teachers into educational centers. The proposed objectives were: to examine the perceptions held by novice teachers, the Management Team and key representatives of the Program *Noveles del Uruguay* regarding teacher insertion, to systematize and compare said perceptions, identifying strengths and weaknesses in the process.

A flexible qualitative design of interpretive nature was chosen. This research is not based on a priori assumptions; the categories emerged and were consolidated through field work, analysis and reflection based on the findings and their relationship with the theoretical framework of reference. The instruments used were: Google questionnaires, the examination of various documents and reports, the analysis of narratives, interviews and discussion groups.

The findings show that novice teachers graduated from the teacher training center believing that their training is inadequate in disciplinary and administrative aspects. Novice teachers express they feel helpless since the teacher training center does not make proposals aimed at bringing them closer to the center from which they graduate. The teacher training center is perceived as alien and detached from the secondary school where novice teachers had their first work experience. Another aspect that hinders teacher insertion is the lack of sufficient labor supply and the characteristics of the educational centers in question. In view of the above, novice teachers go through their insertion process experimenting high levels of insecurity, uncertainty and loneliness. Such feelings are diminished or mitigated after novice teachers participate in the Program of teacher insertion, the first Program that supports teacher insertion in Uruguay, in which there stand out: the role of the tutor as a key figure in teacher assistance in educational centers, the receptiveness and openness of the Management Team, and the training and reflective activities proposed by the Program and the educational centers.

Keywords: Novice teachers – Teacher initial training - Teacher insertion- Program *Noveles del Uruguay*.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I.....	14
Interés e implicancias de la autora en el tema de investigación.....	15
Delimitación del problema de investigación.....	16
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos.....	19
CAPÍTULO II: Aportes de otras investigaciones a la temática.....	20
CAPÍTULO III.....	25
Ser docente novel enfrentando los retos pedagógicos que impone una determinada realidad témpero-espacial.....	26
Delimitación del concepto de novel.....	28
Identidad profesional del docente novel.....	31
Sistemas de inducción.....	32
Experiencias internacionales de acompañamiento a la inserción docente.....	34
Programas de inducción en Europa.....	37
CAPÍTULO IV: Marco teórico emergente.....	40
CAPÍTULO V.....	45
Programa Docentes Noveles del Uruguay.....	46
Caracterización del centro educativo.....	52
Acciones realizadas en el año 2019:.....	53

Acciones realizadas en el año 2020	54
CAPÍTULO VI.....	56
Abordaje metodológico	57
CAPÍTULO VII.....	70
Los datos: procesamiento y análisis.....	71
CAPÍTULO VIII	80
Lo que nos dicen los datos.....	80
CAPÍTULO IX.....	97
Conclusiones:.....	98
Reflexiones finales	99
BIBLIOGRAFÍA	102
ANEXOS.....	108

Índice de tablas

Tabla 1. Población objetivo y centros educativos implicados en el Programa- Año 2019	48
Tabla 2. Población objetivo y centros educativos implicados en el Programa- Año 2020.....	50
Tabla 3. Docentes que trabajaron el centro educativo	52
Tabla 4. Acciones realizadas en función de los objetivos propuestos	59
Tabla 5. Perfilando la categoría central.....	63
Tabla 6. Aportes desde el centro de formación inicial	72
Tabla 7. Aportes desde el centro de educación media.....	73
Tabla 8. Aportes desde el programa noveles	74
Tabla 9. Oferta laboral que posibilite la inserción	76
Tabla 10. Las emociones de los docentes noveles, referidas a su proceso de inserción.....	77
Tabla 11. Opiniones y experiencias de dos referentes calificados correspondientes al Programa Noveles	115
Tabla 12. Opiniones y experiencias de referentes del equipo de gestión	117
Tabla 13. Opiniones y experiencias de los docentes noveles referidas a su proceso de inserción a un centro de educación media de una ciudad del interior del país	119
Tabla 14. (complemento). Oferta laboral.....	124

Índice de figuras

Figura 1. Sistema de inducción.....	34
Figura 2. Implementación de programas de acompañamiento en Europa	37
Figura 3. Participación real en el programa de inducción	38

Figura 4. Diseño organizacional del programa noveles del Uruguay	48
Figura 5. Momentos del análisis	62
Figura 6. Esquema de categorías	78
Figura 6. Representación esquemática que emerge del análisis de los datos empíricos que se recabaron en territorio y que constituye el aporte teórico de esta investigación	95

Índice de abreviaturas

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
AECTP	Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo
ATD	Asamblea Técnico Docente
CERP	Centro Regional de Profesores
CES	Consejo de Educación Secundaria
CFE	Consejo de Formación en Educación
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CICEA	Centro Interdisciplinario en la Cognición para la Enseñanza y el Aprendizaje
CC	Colaborador calificado
CREA	Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje
DIE	Departamento Integral del Adolescente
DN	Docente novel
IPA	Instituto de Profesores Artigas
IPES	Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PICA	Programa de Intervención en convivencia adolescente
PNU	Programa Noveles del Uruguay
POP	Profesor Orientador Pedagógico
PNU	Programa Noveles del Uruguay
RE	Recién egresados
RG	Referente del equipo de gestión
RPN	Referente Programa Noveles
SUM	Salón de Usos Múltiples
TF	Teoría fundamentada
UDELAR	Universidad de la República

INTRODUCCIÓN

El inicio de la vida laboral en toda profesión presenta su complejidad. Ser docente novel es constituirse en aprendiz y enseñante de forma sincrónica; el docente novel enseña y en el proceso aprende a hacerlo: es un aprendiz en la acción.

Esta etapa resulta clave en la construcción de la identidad docente y en la consolidación de un determinado perfil docente (Marcelo, 2009; Esteve, 1994; Imbernón, 2017; Vaillant, 2014). Es una etapa trascendental en la incorporación de la cultura escolar en la cual el docente novel se inserta, proceso que no ocurre libre de tensiones y de contradicciones (Huberman y col., 1997; Veenman, 1984; Vonk, 1996). En la medida en que entendemos los primeros años de trabajo docente como una etapa con particularidades, contextualizada, que exige ser abordada y atendida, cuando la pensamos como objeto de investigación, la problematizamos e intentamos acercarnos a su comprensión, estamos convirtiendo la inserción docente en un desafío. La vivenciamos como un doble desafío en el entendido que el propio proceso de elaboración de esta investigación se plantea para la autora como un reto.

Las dificultades propias de la inserción docente se ven potenciadas por algunas particularidades propias de nuestro sistema educativo, en el cual los docentes inexpertos inician su proceso de inserción en soledad, sin una comunidad o grupo de pares que los acompañe y contenga, y en centros educativos con alta rotación de docentes. De acuerdo con el último censo docente (ANEP, 2018), el porcentaje de profesores que se incorporó al centro educativo durante dicho año fue significativamente mayor para los docentes noveles (menor a cinco años de ejercicio profesional) y se ubica en un 54 %, el porcentaje se reduce a 29,2 % en el caso de los docentes de entre 5 y 9 años de ejercicio profesional y luego desciende abruptamente. Otro aspecto a considerar es el hecho de que las primeras experiencias docentes ocurren generalmente en centros educativos de alta complejidad, cuyos estudiantes provienen de realidades socioeconómicas y familiares determinantes de una alta vulnerabilidad educativa (Rodríguez Zidán, 2016).

En Uruguay, un 42 % (ANEP, 2018) de los docentes presentan un promedio de edades superior a los 45 años, por lo cual en los próximos años se evidenciará un ingreso importante de docentes noveles como recambio de aquellos que inicien su etapa jubilatoria. En este escenario, resulta relevante considerar los elementos que participan facilitando o dificultando el proceso de

inserción laboral. El PNU, es la primera iniciativa formal en nuestro país de acompañamiento a la inserción del docente novel tendiente a mitigar el llamado “choque con la realidad” (Veenman, 1984), “aterrija donde puedas” (Marcelo, 1999) o el “nada o húndete” (Vonk, 1996). Escuchar las voces de los actores implicados y en particular sus destinatarios, los docentes noveles, resulta de relevancia a la hora de planificar, repensar y valorar posteriores intervenciones. En el año 2021 el programa asume nuevos objetivos orientados a la protección de las Trayectorias Educativas y se interrumpe abruptamente el acompañamiento de los docentes noveles en territorio, desapareciendo los roles de tutores y mentores.

El objetivo de este trabajo es comprender las características del proceso de inserción de los docentes a un centro educativo de enseñanza media. Durante su transcurso, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas que orientaron la investigación: ¿qué características tiene la inserción de los docentes noveles en un centro educativo de Educación Media de una ciudad del interior del país?, ¿qué papel desempeña el centro educativo en el proceso de inserción del docente novel?, ¿qué aportes realiza el PNU en el proceso de inserción de los docentes noveles al centro educativo?

Metodológicamente se opta por un diseño flexible, emergente en espiral. Se ingresa al campo sin categorías predeterminadas. A partir del ingreso al campo, los datos obtenidos y su análisis se planifican nuevos ingresos al territorio, otras voces a ser relevadas y se perfilan categorías y propiedades.

El presente trabajo se organiza en nueve apartados o capítulos. En el capítulo I se delimita el problema abordado, explicitándose la pregunta de investigación y los objetivos propuestos.

Los aportes de otras investigaciones a la temática se presentan en el capítulo II.

En el tercer capítulo se especifica el marco teórico de referencia, explicitándose la postura pedagógica y epistemológica que sustentan el presente trabajo. Dicho marco teórico se fue reelaborando durante el transcurso de la investigación, pero aun así fue necesario recurrir a datos bibliográficos específicos que se consignan en el cuarto capítulo.

El contexto de investigación con la correspondiente aproximación al *Programa Noveles del*

Uruguay y la caracterización del Centro Educativo en el que se desarrolló la investigación se abordan en el capítulo V.

En el capítulo VI se describe la metodología de investigación utilizada. Se explicitan los instrumentos de recolección de datos y se propone la triangulación metodológica y de fuentes, así como la lectura de pares, como forma de asegurar la validación de la investigación.

El procesamiento y análisis de los datos recabados en las diferentes instancias de trabajo de campo se detalla en el capítulo VII, exponiéndose los resultados, las evidencias de las categorías y sus propiedades que emergieron del trabajo de campo.

La puesta en diálogo de los datos empíricos con marcos teóricos de referencia consolida los hallazgos de la presente investigación, los cuales se exponen el capítulo VIII.

En el capítulo IX se comparten las conclusiones a las que se arriba en el presente trabajo, las que consideramos podrían constituir un punto de partida para futuras líneas de investigación, tomando en cuenta que la inserción docente es una temática que ha cobrado fuerza en Latinoamérica y en el mundo y que el PNU es la primera iniciativa en el país de acompañamiento a la inserción del docente novel.

La presente investigación no pretende ser un producto acabado, sino que, es considerada un constructo dinámico de la cual emergen una serie de interrogantes que pueden orientar potenciales líneas de investigación; esto se vincula directamente con la decisión metodológica de trabajar con teoría fundamentada (TF)

La inserción del docente novel es sin lugar a dudas un proceso complejo, signado por la inseguridad, temor e incertidumbre que tiene lugar en el entramado definido por los aportes e interacciones que ocurren entre el centro de formación inicial, el centro de educación media que acoge a los noveles, la oferta laboral y el programa de acompañamiento a la inserción docente. De las interacciones entre estos resultaría el salvavidas que logre rescatar a los noveles de las turbulentas aguas; Vonk hace referencia al “nada o húndete” como las posibilidades que enfrentan los docentes ante su proceso de inserción.

CAPÍTULO I

Si enseñar no es fácil (nunca lo fue), menos aún lo es en los comienzos y bajo las condiciones laborales e institucionales en las que actualmente maestros y profesores comienzan a trabajar.

Alliaud, 2014, p. 229

En el presente capítulo se explicitan los intereses e implicancias de la autora de este trabajo en el tema, se realiza una aproximación y delimitación del problema abordado, presentándose las primeras experiencias laborales signadas por la inseguridad profesional y la incertidumbre como un factor determinante en la construcción de la identidad docente y del perfil profesional; se presentan la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos propuestos.

Interés e implicancias de la autora en el tema de investigación

Considero importante comenzar esta tesis relatando los motivos que me llevaron a elegir el tema de investigación. Focalizar mi preocupación en esos primeros años de trayectoria profesional, en la inserción del docente novel en un determinado territorio, sin lugar a dudas ha estado signado por dos situaciones personales concretas.

Por un lado, debiera remontarme a mi trayectoria profesional. Cuando egresé del centro de formación en el año 2000, me inserté en un centro educativo del interior del país en el cual muchos docentes tenían nutrida experiencia en el aula, pero no habían transitado por un instituto de formación docente. En su gran mayoría se trataba de profesionales universitarios de carreras afines o estudiantes avanzados de dichas carreras, quienes se sentían en cierta forma desplazados por docentes muy jóvenes con prioridad al momento de la elección de las horas. Esos años fueron signados por la duda, la perplejidad, mucha soledad, y el cuestionamiento permanente sobre mis decisiones pedagógicas, pero también respecto a mi proyección a futuro en esta profesión. En ese contexto, uno de mis profesores del Instituto de Formación Docente me propuso integrar un grupo de docentes de biología y geografía destinados a trabajar en la producción de contenido para unos fascículos que fueron incluidos en el *Semanario Realidad*, titulados *Maldonado Expedición Natural*. Esto determinó el trabajo con otros docentes, que en su totalidad eran docentes noveles que habían transitado hacía muy poco tiempo por el Instituto de Formación. Trabajamos con el otro para el logro de una producción, pero también esos espacios se convirtieron en catárticos. Allí sentimos la libertad y la confianza de contar lo que nos estaba pasando, cómo nos sentíamos. Ese espacio nos habilitó el compartir, discutir y buscar soluciones en común a problemáticas que enfrentábamos en nuestra actividad laboral, tanto a nivel del aula como a nivel institucional. Esto posibilitó la visualización de que lo reconocido como obstáculos, como problemas, era en realidad un desafío compartido por quienes realizábamos nuestro proceso de inserción laboral a la docencia. Ese espacio lo cambió todo, incluso generó entre quienes lo compartimos vínculos que hasta la fecha se mantienen, trabajando juntos y compartiendo otros espacios de formación.

La otra situación personal por la cual mi interés por la temática se ha visto reforzada se refiere a mi participación directa en el PNU.

En el año 2018 se realizó un llamado para quienes nos desempeñábamos en ese momento como Profesores Orientadores Pedagógicos (POP) para la realización en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) de un curso de capacitación como profesores tutores del PNU, que tenía como objetivo facilitar la inserción del docente novel en territorio. El curso consistió en una serie de instancias presenciales y virtuales, así como evaluatorias, que confluían en la elaboración de un programa de acompañamiento contextualizado al centro educativo en el cual trabajábamos. Al año siguiente, en el 2019, una serie de centros educativos fueron seleccionados para formar parte del programa, entre ellos el centro educativo en el cual me desempeñaba como POP. Acompañé durante los años 2019 y 2020 a un grupo de docentes noveles. Esto me permitió vivenciar sus preocupaciones, sus inquietudes, sus necesidades y visualizar el valor que ellos como noveles le asignaban al programa, tanto a las instancias formativas como al acompañamiento en territorio. Asimismo, me confrontó con mi experiencia como docente novel, habilitándome para leer esas vivencias desde otro lugar y en otro momento. A partir del trabajo como tutora del PNU, accedí a formar parte de un grupo que compartía intereses, expectativas y fines, que me brindó contención cuando en el contexto de pandemia nos enfrentamos a repensar nuestras praxis, momento en el que regresaron a mí aquellos sentimientos casi olvidados de inseguridad y desasosiego que marcaron mis primeros años de ejercicio profesional. Nuevamente, el formar parte de un grupo actuó como espacio de contención que habilitó el diálogo, la producción colaborativa y fortaleció la autoconfianza de quienes lo conformábamos.

Tales son los motivos por los cuales tomé la decisión de abordar el problema de la inserción de los docentes noveles y rescatar una experiencia nacional de acompañamiento a la inserción docente. Fueron mis experiencias personales y profesionales que orientaron la delimitación del problema de investigación.

Delimitación del problema de investigación

El período en el que se considera al docente como *novel* puede ser entendido como una etapa de socialización en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo y participativo en el colectivo profesional (Imbernón, 1994). Son elevados los grados de conflictividad que

caracterizan esta etapa, reconociéndose las primeras experiencias laborales como uno de los factores relevantes en el desarrollo del perfil profesional y en la construcción de la identidad docente (Imbernón, 1994; Rodríguez Zidán, 2016), entendiendo que la identidad implica visualizarse a sí mismo con determinadas características y ser reconocido como tal en un determinado contexto. La identidad es un proceso constante y no un atributo fijo en una persona. En los docentes que transitan el proceso de inserción laboral coexisten múltiples identidades, tomando en cuenta diferentes dimensiones: personales, profesionales y contextuales (Gee, 2000; Day y Kington, 2008).

Hay coincidencia respecto a los altos grados de incertidumbre e inseguridad profesional que caracterizan a aquellos que “comienzan a ser docentes hoy” (Huberman y col., 1997; Veenman, 1984; Alluid y Antelo, 2011; Vaillant, 2013). Esta inserción no puede entenderse descontextualizada del centro educativo en el cual los docentes noveles desarrollan sus primeras experiencias laborales.

Un relevamiento realizado en el año 2018 constató que un 26 % del total de los docentes que trabajan en el centro educativo de Educación Media en el que se desarrolla la presente investigación son noveles (Delfino, 2018). En dicho centro educativo, se implementó durante los años 2019 y 2020 el PNU *Acompañando educadores en sus primeros pasos*. El objetivo de este programa era contribuir a la inserción de los docentes noveles en las culturas profesionales e institucionales, entendiéndose la importancia de pensar en un proceso de formación permanente (Elgue, 2016). El Consejo de Formación en Educación (CFE) impulsó el programa a finales del año 2010 y a principios del año 2011, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), junto con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

La inserción de los docentes noveles entendida como los inicios de la vida profesional en la que el docente se integra activa y participativamente al contexto institucional es una etapa clave en el desarrollo del perfil profesional y en la construcción de la cultura profesional docente (Imbernón, 1994; Rodríguez Zidán, 2016; Vaillant, 2009). Este proceso de inserción del novel docente no ocurre libre de tensiones y contradicciones entre la imagen idealizada que los noveles docentes poseen del alumno y de las instituciones educativas y la realidad a la que se enfrentan en su

práctica. Es así que autores acuñan diversos términos para hacer referencia a esta situación: “choque con la realidad” (Huberman y col., 1997) y “shock de transición” (Veenman, 1984), docentes que son la clave para la mejora de los resultados educativos (Vaillant, 2013)

El propósito de la investigación es identificar los alcances de la implementación del PNU, un programa de acompañamiento e inducción a la docencia que se desarrolló durante los años 2019 y 2020 en un centro de educación media ubicado en una ciudad del interior del país.

En la investigación se entiende por *alcance* según la séptima edición del Diccionario de la Real Academia Española como: “Significación, efecto o trascendencia de algo”.

El único programa formal de acompañamiento a los docentes noveles en nuestro país corresponde al PNU. Conocer más sobre este programa, atendiendo las opiniones y experiencias de los diferentes actores implicados, podría orientar hacia nuevas líneas de investigación y consolidar el programa en sus dos dimensiones: formación-capacitación y acompañamiento en territorio, las cuales estuvieron presentes durante los años 2019 y 2020. En el año 2021 el acompañamiento en territorio fue discontinuado, cesando en sus funciones tutores y mentores.

Nos proponemos desarrollar una investigación situada en contexto, donde abordaremos las siguientes preguntas:

- ¿Qué características tiene el proceso de inserción de los docentes noveles en un centro educativo de Educación Media ubicado en una ciudad del interior del país?
- ¿Qué papel desempeña el centro educativo en el proceso de inserción docente?
- ¿Qué aportes realiza el PNU en el proceso de inserción de los docentes noveles al centro educativo?

Objetivo general

Comprender el proceso de inserción de los docentes noveles durante los años 2019 y 2020 a un centro educativo de educación media ubicado en una ciudad del interior del país.

Objetivos específicos

- Identificar las opiniones y experiencias de los docentes noveles y del equipo de gestión en lo referente al proceso de inserción laboral de los docentes noveles.
- Reconocer la perspectiva de referentes del programa de acompañamiento a la inserción de los docentes noveles, referida al proceso de inserción docente al centro educativo.
- Sistematizar y comparar las opiniones y experiencias de los actores implicados en el proceso de inserción.
- Analizar las fortalezas y debilidades encontradas en el proceso de inserción de los docentes noveles.

CAPÍTULO II

Lo que parece no es siempre lo que es y lo que es no es siempre lo que parece; la percepción crea nuestra propia realidad.

Rob Mc Bride, s.f.

En este capítulo se exploran los aportes de otras investigaciones a la temática. Los antecedentes relevados se consolidan en tres tipos de investigaciones:

- i) Investigaciones que hacen referencia a los contextos en los que los docentes noveles inician sus primeras experiencias laborales, contextos particulares tomando en cuenta la vulnerabilidad socioeconómica y educativa de los estudiantes, y contrastando estos datos con los años de trabajo de los docentes que en ellos se desempeñan laboralmente.
- ii) Investigaciones que abordan las percepciones de los docentes noveles, referidas a los aspectos identificados por ellos como problemáticos o desafiantes en su proceso de inserción.
- iii) Investigaciones que consideran las percepciones de los docentes noveles, referidas a la implementación de programas específicos de acompañamiento a la docencia y los diferentes tipos de dispositivos propuestos por estos.

Trabajos que se centran en las percepciones de los docentes noveles que inician sus primeras experiencias laborales, referidas al contexto en que la inserción laboral tiene lugar.

Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina (Alliaud, 2014) constituye un antecedente de relevancia en esta investigación, la autora focaliza en la complejidad de los contextos en los cuales muchos docentes noveles concretan su proceso de inserción. Propone la situación de declive del programa institucional que se encuentra debilitado, de manera que lo que antes estaba garantizado por la institución queda bajo la responsabilidad de los docentes. Por otra parte, presenta la realidad que viven muchos docentes que inician sus primeras experiencias laborales, que trabajan en instituciones altamente complejas ubicadas en contextos vulnerables. En la investigación realizada por la autora se escuchan las voces de aquellos que inician su vida profesional, quienes consideran que su formación fue satisfactoria en lo referente a los contenidos de la enseñanza, pero manifiestan como debilidad la capacitación en la utilización de estrategias diversas de enseñanza y el trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como en la resolución de situaciones problema en el aula. Los noveles valoran positivamente el Programa de Acompañamiento, fundamentalmente en lo referente a la posibilidad de reflexionar, ser escuchado, trabajar colaborativamente y fortalecer la seguridad profesional.

Otro trabajo que se centra en los contextos de alta vulnerabilidad en los que tienen lugar la inserción de los docentes noveles es una investigación realizada en la Universidad ORT del Uruguay por Vaillant y Bernasconi en 2013 (citada por Rodríguez Zidán, 2016). Esta investigación se propuso como objetivo caracterizar el perfil de inserción laboral en función de la experiencia y tipo de centro educativo y dejó en evidencia la asociación entre la antigüedad docente y el lugar de trabajo: la proporción de profesores noveles que trabajan en centros educativos de vulnerabilidad social, en escenarios escolares altamente complejos que exigen estrategias de atención a la diversidad, la inclusión y el aprendizaje en contextos desfavorables es superior al 50 %.

Un antecedente a tomar en cuenta considerando el contexto y la realidad institucional en la que se enmarca la inserción docente, es la investigación denominada *Representaciones Sociales y*

Orientación Educativa del Profesorado, en la cual San Román y col. (2015) se proponen como objetivo analizar las representaciones sociales que condicionan la función docente y que subyacen a los modelos de práctica. Esta investigación contextualiza la situación institucional que se vivencia a la que Dubet (2006) describe como de declive institucional, refiriéndose a la necesidad de redefinir y reconstruir de forma permanente las relaciones que se instauran entre los diferentes actores de la institución educativa. Es importante pensar la inserción del docente novel en dicha realidad y las representaciones sociales que subyacen a los diferentes modelos de inserción docente que puedan categorizarse una vez realizada la aproximación al campo de investigación.

Investigaciones centradas en las percepciones de los docentes noveles, en relación a los aspectos identificados por los mismos como problemáticos o desafiantes.

La investigación denominada *Desarrollo profesional y profesionalización docente, perspectivas y problemas*, en la que Nemiña y col. (2009) , constituye un sólido antecedente al respecto, esta investigación se centra en las percepciones de los docentes noveles en relación a los aspectos que identifican como obstáculos a su proceso de inserción y agrupan las preocupaciones de los docentes noveles referidas a sus procesos de inserción docente en torno a tres áreas: las centradas en el alumno (problemas de disciplina, motivación, trabajo con las individualidades, atención a la diversidad), las relacionadas a las familias (relacionamiento con los padres) y las relacionadas al propio centro educativo (relacionamiento con los colegas, conocimiento de las normas y costumbres de la institución, relacionamiento con el equipo de gestión). Los autores proponen la necesidad de una continuidad entre formación inicial y formación continua. Se trae a escena el concepto de *profesor mentor o tutor entendido* como profesores experimentados preparados para cumplir con ese rol, es decir, trabajar, compartir y asesorar a los noveles. Los autores refieren al concepto de *aprendizaje situado* que tiene su sustento en la construcción social del conocimiento, atendiendo el valor del contexto, validando la necesidad de planificar, pensar y reflexionar a partir de las prácticas en el contexto en el que tienen lugar, resaltando el valor de una inserción crítica, reflexiva y creativa del docente novel.

Investigaciones que se centran en las percepciones de los docentes noveles frente a la implementación de programas específicos de acompañamiento

Dentro de estas investigaciones, podemos citar la investigación denominada *Percepciones de los docentes noveles del nivel inicial de la UGEL sobre el primer programa de inducción docente ejecutado en la educación básica superior*, en la cual Guizado Carpio (2016) describe la experiencia de formar parte de un programa de inducción docente, a partir de las percepciones de los docentes noveles participantes del proceso de inducción. Como categorías contempla la experiencia de inducción, las necesidades de los docentes noveles y sus expectativas respecto al programa de inducción. De las percepciones recogidas de los docentes noveles en relación a su inserción laboral, se hace evidente la valoración positiva de la mentoría recibida, los materiales y recursos, así como el trabajo en intergrupos de aprendizaje, a los que reconocen como facilitadores del proceso de inserción al centro educativo.

Otra investigación que constituye un sólido antecedente en el presente trabajo y que se enfoca en las percepciones de los docentes noveles a partir de la implementación de un programa de inducción a la docencia es la denominada *Hacia un modelo de intervención para la inserción de los Profesores noveles en la Educación Municipalizada Chilena*, en la que Peralta Valdés (2015) realiza un análisis de los elementos que facilitan u obstaculizan la inserción de los docentes noveles al sistema escolar en la comuna de Valparaíso (Chile), focalizando en un programa de acompañamiento a la inserción profesional diseñado e implementado para dicha investigación. La autora rescata las voces de los docentes noveles, referidas a los distintos dispositivos de acompañamiento planificados (seminarios, jornadas, pasantías y mentorías) que se vienen desarrollando en programas de acompañamiento tanto a nivel nacional como internacional. El objetivo general del estudio es diseñar, aplicar y evaluar un programa de acompañamiento a la inserción docente. Resulta interesante las dimensiones delimitadas en la investigación: reflexión sobre el mejoramiento del quehacer docente, trabajo profesional colaborativo, autonomía, análisis crítico de la cultura escolar, análisis crítico del quehacer docente, análisis crítico de los modelos educativos y responsabilidad profesional. La autora resalta la importancia de contar con dispositivos de acompañamiento a la inserción docente, la institucionalización del proceso de ingreso y acompañamiento y la potenciación de los espacios de reflexión y autocrítica como

insumos para el logro de profesionales autónomos, autodirigidos, responsables y comprometidos.

CAPÍTULO III

Pensar... sobre las nociones que de lo novel tenemos y de cómo estas pueden ser recreadas en pos de pensar la profesión educativa como un ejercicio de perpetuo principiante en el que la duda, la reflexión sobre lo que hacemos e incluso la asunción de no saber, puedan convertirse en claves para pensar otras formas de habitar la situación educativa.

Castro Prieto y López, 2017, p. 45.

En el presente capítulo se explicita el marco teórico de referencia y se expone la postura pedagógica y epistemológica a la que adhiere este trabajo. Se delimita el concepto de *docente novel* que se contempla en la investigación a partir de los aportes de diversos autores, teniendo en cuenta las características del trabajo docente en nuestro país, haciendo referencia a las tensiones y contradicciones a las que se enfrentan quienes inician su actividad docente, situación a la que autores denominan como "choque con la realidad" o "shock de transición". Se realiza una aproximación al concepto de identidad como un proceso dinámico de construcción, en el que se involucra una dimensión individual y otra colectiva para comprender el alcance de las políticas de inserción docente como un "puente para el desarrollo profesional docente" (Marcelo, 2016), componente nexa entre la formación docente y el desarrollo profesional continuo.

Ser docente novel enfrentando los retos pedagógicos que impone una determinada realidad témporo-espacial

El estudio de la inserción de los docentes noveles exige una postura pedagógica que ha encontrado su sustento en la pedagogía crítica, reconociendo el potencial de la reflexión y acción como elementos íntimamente ligados a la praxis que reclaman el actuar y reflexionar sobre dicha acción. Los aspectos antes mencionados son reconocidos por Freire (1976) como la esencia para el compromiso profesional. Reflexión que implica alejarse de la realidad, tomar distancia de su contexto y conciencia de la misma, para poder intervenir eficientemente sobre ella. Se entiende que la educación requiere ser pensada en un determinado contexto témporo-espacial en constante relación dialéctica con la sociedad, concibiendo al hombre como un ser que dinamiza su mundo, lo problematiza, lo crea, recrea y toma decisiones (Freire, 1997). Considerando ese docente novel que transita por sus primeras experiencias profesionales, en consecuencia, con la postura pedagógica a la que se adhiere, es imposible pensar esa inserción docente descontextualizada; es necesario enmarcarla en un determinado momento y en un determinado lugar, un centro educativo con sus particularidades. Cabe destacar que el centro educativo en el que se llevó a cabo la investigación integró un Programa de Acompañamiento a la inserción docente que incluyó el trabajo de un tutor que acompañó la inserción en territorio. Es un centro educativo que se comporta como un sistema abierto intercambiando materia y energía con el entorno, permeable a lo que sucede en su contexto y que produce procesos transformadores que involucran a los diversos actores institucionales. Estos cambios impactan en la sociedad, la cual devuelve el impacto al centro educativo (Leymoní Saénz, 2021).

Reflexionando sobre ese novel docente, cabe preguntarnos las cualidades que requiere un docente en esta realidad témporo-espacial. A continuación, se exponen una serie de virtudes del educador descritas por Freire (1976) que aplican a la concepción de este novel educador que muchas veces inicia sus primeras experiencias laborales en centros educativos cuyos estudiantes provienen de contextos de alta vulnerabilidad social (Rodríguez Zidán, 2016). Dentro de estas características se incluyen: coherencia entre el discurso y la práctica, entre el decir y el hacer, el respeto por los espacios de silencio como posibilitadores para que los educandos se asuman como sujetos de discurso y no meros repetidores de este, rescatar en las propuestas el contexto

y la cotidianidad de los educandos y una relación continua entre teoría y práctica, la teoría nutriendo a la práctica y la práctica propulsora y motivadora de la teoría, siendo que ambas no se contradicen, sino que forman parte de un continuo, pensando en una educación contextualizada a una realidad nacional, regional, departamental e institucional. Esto en el entendido de que pensando una educación en contexto es posible derribar paradigmas que entienden a la educación como transmisión de conocimiento y al educando como mero receptor, depósito y reproductor de información: "Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción o construcción" (Freire, 1997, p. 29)

En este momento se desliza la pregunta: ¿qué escuela es la que queremos como generadora de las condiciones para una enseñanza entendida como construcción?, ¿qué escuela es a la que aspiramos?

Para dar respuestas a estas preguntas hacemos eco de las palabras de Meirieu (2022), quien al referirse a los retos pedagógicos del futuro, propone una serie de principios: la escuela como lugar de desaceleración, donde exista el tiempo y el espacio para reflexionar y pensar, en donde se refuerce la atención en un mundo en donde todo transcurre demasiado rápido, una escuela en donde se descubra el gusto y el placer por aprender y la solidaridad como algo que nos enriquece a todos, la ayuda entre todos, la ayuda entre iguales, mayores y menores con mayor o menor experiencia. Traspolando estos principios a la formación docente, es lógico pensar que sería deseable que estos principios impregnaran la formación de los docentes y que fueran piedra angular de todo programa de acompañamiento que se proponga para la inserción de los docentes noveles: un acompañamiento en territorio respetando los contextos, un acompañamiento desde la horizontalidad, trabajo colaborativo e instancias de reflexión y de experiencias compartidas. Y sobre todo, la potenciación del trabajo con el otro en instancias en donde el docente novel interactúe desde la horizontalidad con otros actores institucionales: otros docentes noveles, docentes no noveles, adscriptos, directores, etcétera.

Se piensa en un docente autónomo, crítico, reflexivo, comprometido con la realidad, con el contexto, capaz de pensar y desarrollar propuestas contextualizadas. La reflexión sobre la acción como elemento fundamental: un docente entendido no como un mero transmisor de contenidos, sino como gestor, liberado del trabajo prescrito, actuando con el convencimiento de que la

sociedad exige ser pensada desde la complementariedad, la solidaridad y la cooperación (Freire, 1976; Perrenoud, 2004; Meirieu, 2022).

Delimitación del concepto de novel

Esta investigación entiende como *docente novel* a aquel que transita por una etapa que abarca hasta los cinco primeros años en ejercicio de su profesión. Se incluye en esta categoría tanto a aquellos docentes con título habilitante como a quienes se incorporan al campo laboral antes de su graduación (Alliaud, 2014; Iglesias, 2018). Contemplando las características del propio sistema educativo uruguayo, así como la noción de docente novel consensuada en el marco del PNU se incluye en esta categoría a aquellos docentes egresados con hasta 5 años de antigüedad en el sistema, quienes se encuentran cursando el último año de formación docente y tienen grupo a cargo, y a aquellos que aprobaron su examen final de práctica teniendo pendientes exámenes para su graduación. Esta etapa es considerada como un proceso de socialización en la cual el docente novel se integra como miembro activo y participativo a la cultura institucional (Imbernón, 1994).

Durante esta etapa ocurre una transición desde un sujeto en formación a un profesional autónomo y autodirigido (Rodríguez Zidán, 2016).

El proceso de inserción del docente novel no ocurre libre de tensiones y contradicciones entre la imagen idealizada que los docentes noveles poseen de los alumnos y de las instituciones educativas y la realidad a la que se enfrentan en su práctica. Es así que los autores acuñan diversos términos para hacer referencia a esta situación: “choque con la realidad” (Huberman y col., 1997) y “shock de transición” (Veenman, 1984).

Marcelo (2009) compara la situación de los docentes noveles a su ingreso al centro educativo como profesores noveles con la que viven los inmigrantes, situación que requiere el aprendizaje de nuevas formas de interacción y la incorporación de una cultura desconocida, situación marcada por la intimidación y el desafío constante. Las tensiones, dificultades y contradicciones a las que se enfrentan los docentes noveles van moldeando su identidad y la construcción de un determinado perfil de profesor, proceso que ocurre en el marco de una determinada cultura

institucional (Ávalos, 2008).

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Los nodos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, sin embargo, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (Vaillant, 2013, p. 7).

Autores coinciden en que los primeros años de experiencia docente son un momento clave en la construcción de su cultura de trabajo, en el desarrollo profesional y en la construcción de la identidad profesional docente (Esteve, 1997; Imbernón, 2017; Vaillant, 2013).

Marcelo (2009) hace referencia a la importancia de la implementación de dispositivos de apoyo y acompañamiento de los docentes noveles, a modo de facilitadores de su inserción en territorio, permitiendo que los primeros años de ejercicio profesional se conviertan en una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.

Tomando en cuenta la realidad en la cual los docentes noveles inician sus primeras experiencias laborales, es importante enmarcar los centros educativos en un contexto macro, en el cual la cultura de la modernidad, nacida como dispositivo de transmisión y conservación cultural, naufraga en aguas de la modernidad líquida, siendo sitio de confluencia de nuevas culturas y configuraciones familiares. Son evidentes los cambios en el contexto que no llegan a ser procesados y que por lo tanto no permiten a las instituciones y a sus actores incorporarlos, asimilarlos.

Corea y Lewcowicz (2013) proponen el concepto de desajuste o desacople entre las instituciones educativas, su oferta educativa y organización y las nuevas subjetividades. Se presenta así el concepto de escuela como *galpón*, entendida como un conjunto de ladrillos reglamentos, un depósito que ha perdido el sentido, considerando un verdadero desacople entre la interpelación

y la respuesta; desacople al que se enfrentan quienes comienzan a ser docentes hoy. Es así que Terigi (2009) acuña el concepto de distintas cronologías de aprendizaje y la necesidad de tomar conciencia y poner en cuestionamiento supuestos que durante mucho tiempo estructuraron el pensar y el hacer docente, como el que los estudiantes puedan aprender una sola cosa a la vez, el hecho de que para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares (homogéneas) y el concepto limitado de inteligencia a formas de razonamiento principalmente deductivo.

En este territorio extremadamente frágil, en donde se ponen en jaque supuestos pedagógicos en los cuales se apoya el sistema escolar (Terigi, 2009), como el cronosistema (un sistema de ordenamiento del tiempo que supone determinadas etapas de la vida para asistir a determinados niveles escolares), la descontextualización, la presencialidad y la simultaneidad, plagado de incertidumbres y de contradicciones, es el contexto en el cual se inserta el docente novel.

Alliaud (2014) identifica tres aspectos fundamentales en la inserción del docente novel: las dificultades de todo comienzo laboral, el hecho de que las dificultades aumentan cuando hay personas involucradas y cómo el resquebrajamiento institucional propio de estos tiempos complejiza aún más el proceso de inserción reflexiva y creativa del docente novel a la cultura institucional.

Como alternativa se trae a escena el concepto de escuela como *frontera* (Duschatzky, 1999), entendida como horizonte: la experiencia escolar asociada a la formulación de proyectos de vida, habilitadora de un cambio en el presente de quienes la habitan, siempre y cuando se piense en una escuela de trama abierta y rasgos participativos en su gestión. Repensando la escuela como sitio de convergencia de estudiantes altamente vulnerables, provenientes de hogares signados por la violencia y el abandono, resignificando una institución educativa creada en sus orígenes con una función disciplinadora y homogeneizadora, en una institución con una clara función de contención y respeto a la diversidad. Resignificando lo propuesto por Freire (1976) a la luz de lo antes expuesto, resulta imprescindible pensar y repensar la inserción del docente novel a un contexto próximo, un centro educativo con sus particularidades, sin perder de vista una realidad que trasciende a la institución educativa, que resulta permeable a la realidad social en la cual está inmersa y que condiciona el proceso de construcción de la identidad del docente novel.

Identidad profesional del docente novel

La formación inicial aporta un "saber formal", que se transforma habilitando la adaptación de los profesores a su contexto laboral mediante la adquisición de un saber experiencial (Cantón y Tardiff, 2018).

La identidad se entiende como un proceso dinámico, de construcción y reconstrucción, que se extiende a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Proceso colectivo de construcción en el cual se puede reconocer una dimensión individual y otra social (Cantón y Tardiff, 2018, Strauss, 1959).

La construcción de la identidad docente se inicia muy tempranamente, en la escuela y en la familia; juega un papel clave la formación inicial, fundamentalmente las prácticas de enseñanza. Es en los primeros años de ejercicio profesional cuando dicha identidad va tomando un papel relativamente permanente. (Cantón y Tardif, 2018).

Entendemos que cultura e identidad son conceptos íntimamente relacionados. La identidad se concreta a partir de la apropiación de repertorios culturales comunes, compartidos, que se ponen en diálogo con las particularidades de cada individuo, con sus historias; corresponde al aspecto subjetivo de la cultura (Giménez, 2005). El autor hace referencia al binomio identidad-cultura.

Kardos (2003) diferencia la cultura profesional a la que entiende por el conjunto de acuerdos explícitos e implícitos entre docentes, equipo de gestión, adscriptos y otros actores institucionales. Cada centro educativo desarrolla su cultura particular y las características de la inserción de los docentes noveles estará fuertemente determinada por la cultura profesional de dicho centro, que puede actuar como un elemento facilitador o no de la inserción docente, haciendo referencia a la importancia de promover encuentros entre los docentes noveles con diversos actores institucionales, a fin de facilitar el desarrollo de culturas docentes colaborativas (Ávalos, 2008).

Se distinguen diversas estrategias puestas en marcha por los docentes noveles en su integración a la cultura del centro educativo. Pueden aceptar e integrarse a la cultura institucional o adoptar una postura crítica, reflexiva y proactiva al respecto (Ávalos, 2008).

Sistemas de inducción

La inserción del docente novel a un centro educativo sin ningún tipo de acompañamiento y de contención es lo que Marcelo (1999) denomina como “aterriza donde puedas”, y refiere a las políticas de inserción a la docencia como “el puente para el desarrollo profesional docente” (Marcelo, 2016).

Como facilitador del proceso de inserción, muchos países vienen desarrollando Programas de inducción o iniciación a la docencia. El término *inducción docente* se entiende como el aprendizaje docente, es una estrategia formativa con características particulares. La inducción es un proceso de desarrollo profesional continuo. Como parte de esta estrategia se distingue el rol del mentor, también denominado *tutor* para algunos programas de inducción —como en el caso de Uruguay (PNU)— es un docente de mayor experiencia que se encuentra en el centro educativo en el cual el docente novel se inserta profesionalmente, o con acceso al centro. El acompañamiento se realiza mediante la observación de clases, la retroalimentación y el estímulo de iniciativas.

Wong (2004) establece una serie de características de los sistemas eficientes de inducción:

- Los diferentes actores tienen claro las dimensiones y alcances de su rol.
- EL aprendizaje profesional es un elemento clave y se considera la fase de inducción como parte del continuo del desarrollo profesional.
- El trabajo colaborativo es un elemento clave en el proceso de inducción.

Un elemento fundamental en los programas de inducción es el rol que desempeña el centro educativo, las culturas institucionales y el equipo de gestión en la incorporación del profesor novel, informándole sobre el funcionamiento de la escuela, presentándole a los diversos actores institucionales y habilitando un espacio de escucha, trabajo colaborativo y responsabilidades acordes a su situación de novel (Ávalos, 2008; Wang, 2002; Talavera, 1994).

Es en este momento cuando los futuros profesores internalizan la cultura institucional adquiriendo las destrezas que los habilitan para asumir su rol en la institución (Van Maanen y Schein, 1979). En este sentido, la etapa de iniciación a la docencia se caracteriza por la presentación al profesor principiante de la cultura docente y su integración al contexto en el que realiza su función.

Otro de los cimientos de todo proceso de inducción exitoso es la coordinación y el trabajo colaborativo, fijando metas y objetivos comunes con las instituciones formadoras de docentes para que se involucren en el proceso de inducción (Ávalos, 2008).

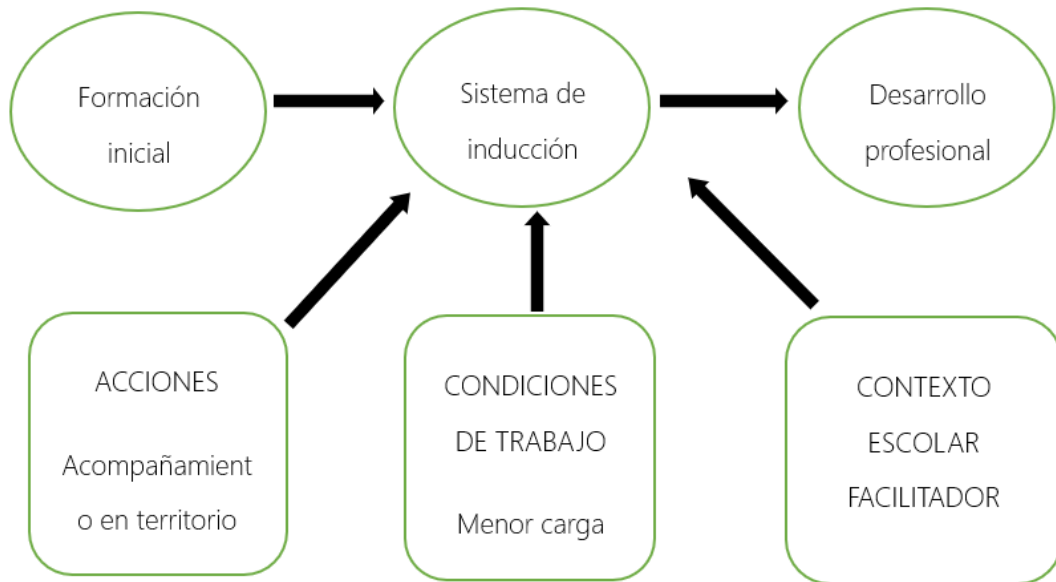
Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores (...) Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida para los profesores implica para la mayoría de los países una atención más destacada a ofrecer apoyo a los profesores en sus primeros años de enseñanza y en proporcionarles incentivos y recursos para su desarrollo profesional continuo. En general, sería más adecuado mejorar la inserción y el desarrollo profesional de los profesores a lo largo de su carrera en lugar de incrementar la duración de su formación inicial (OCDE, 2005, p. 13).

Kardos (2003) categorizó las culturas de los centros educativos en los cuales los noveles inician sus primeras experiencias docentes en:

- Culturas profesionales donde predominan los profesores no noveles.
- Culturas profesionales donde predominan docentes noveles.
- Culturas profesionales integradas.

Estas últimas son caracterizadas por la proporción de docentes noveles y no noveles, el tipo de interacción entre los docentes (intercambios profesionales dinámicos entre docente noveles y no noveles) y el estatus conferido a los docentes noveles (son atendidas las necesidades y fortalezas de los docentes noveles), y el nivel de responsabilidad compartida por los alumnos.

Figura 1. Sistema de inducción



Adaptado de Ávalos, 2008

El cuadro sintetiza los elementos que forman parte del proceso de inducción y permite inferir posibles relaciones dialécticas entre dichos componentes.

Como se presenta en el cuadro, la inducción es el componente nexo entre la formación inicial docente y el desarrollo profesional continuo, explicitándose los elementos o componentes imprescindibles que interactúen y sean tomados en cuenta por un programa de inducción.

Desde el PNU se entiende la formación inicial como parte de un continuo, en el que se adquieren y solidifican saberes estructurantes y se aporta a la construcción de la identidad docente. Pero estos aportes son siempre temporales e inacabados, por lo cual es fundamental pensar en términos de formación permanente (CFE, 2019).

Experiencias internacionales de acompañamiento a la inserción docente

La preocupación por el profesorado principiante y sus primeras experiencias laborales se ha ido incrementando en la última década, evidenciándose un desarrollo creciente en América Latina referido a los programas de inducción a la docencia.

Los programas de inducción están presentes en muchos países de América Latina como Brasil, Argentina, Chile, Colombia, México, República Dominicana, Bolivia y Uruguay. También se han

incrementado los estudios que analizan y describen las dificultades de los docentes que inician sus primeras experiencias laborales (Vaillant, 2021). La inducción en América Latina se ha ido instalando poco a poco. Hay consenso en que es necesario concebir la etapa de inducción como una etapa específica del aprender a enseñar: “La inducción de los docentes principiantes es importante porque mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los docentes de nuevo ingreso” (OCDE, 2019, p. 141).

Los programas de América Latina comparten en general una serie de componentes (Vaillant, 2021):

- Aspectos legales y formales que implican la aceptación de la condición de docente novel como una primera etapa de la carrera docente, el reconocimiento de la necesidad de tiempo para el desarrollo profesional y el acompañamiento a través de una figura clave, el mentor.
- En lo que refiere a la mentoría, la autora la reconoce como un factor fundamental para el logro de una inducción efectiva y a las condiciones en las que se comienza a enseñar de incidencia fundamental en la efectividad que el docente logra alcanzar y sostener a través de los años.

Los programas que se vienen desarrollando en América Latina tienen en común: el tutor o mentor como figura clave en el acompañamiento, la falta de articulación con la formación inicial y la discontinuidad de estos. Las políticas referidas a la inserción docente en América Latina son fragmentadas, hay falta de continuidad en las experiencias y, vinculado con lo anterior, existe poca sistematización y análisis sobre la implementación de dichos programas (Vaillant, 2021).

La experiencia chilena: Durante los años 2004 y 2005 se constituyó una Comisión de Inducción integrada por el Ministerio de Educación, representantes de las universidades y colegios de docentes quienes se abocaron a la discusión sobre la implementación de un Programa de Inducción y las características que el mismo debería reunir. A partir de esta instancia se cimientan algunas bases para el Programa de Inducción: en primer lugar, se acuerda la necesidad de un proceso de acompañamiento articulado por mentores, quienes debían cumplir con una serie de requisitos: experiencia, formación profesional y formación específica para el rol (Boerr y Beca,

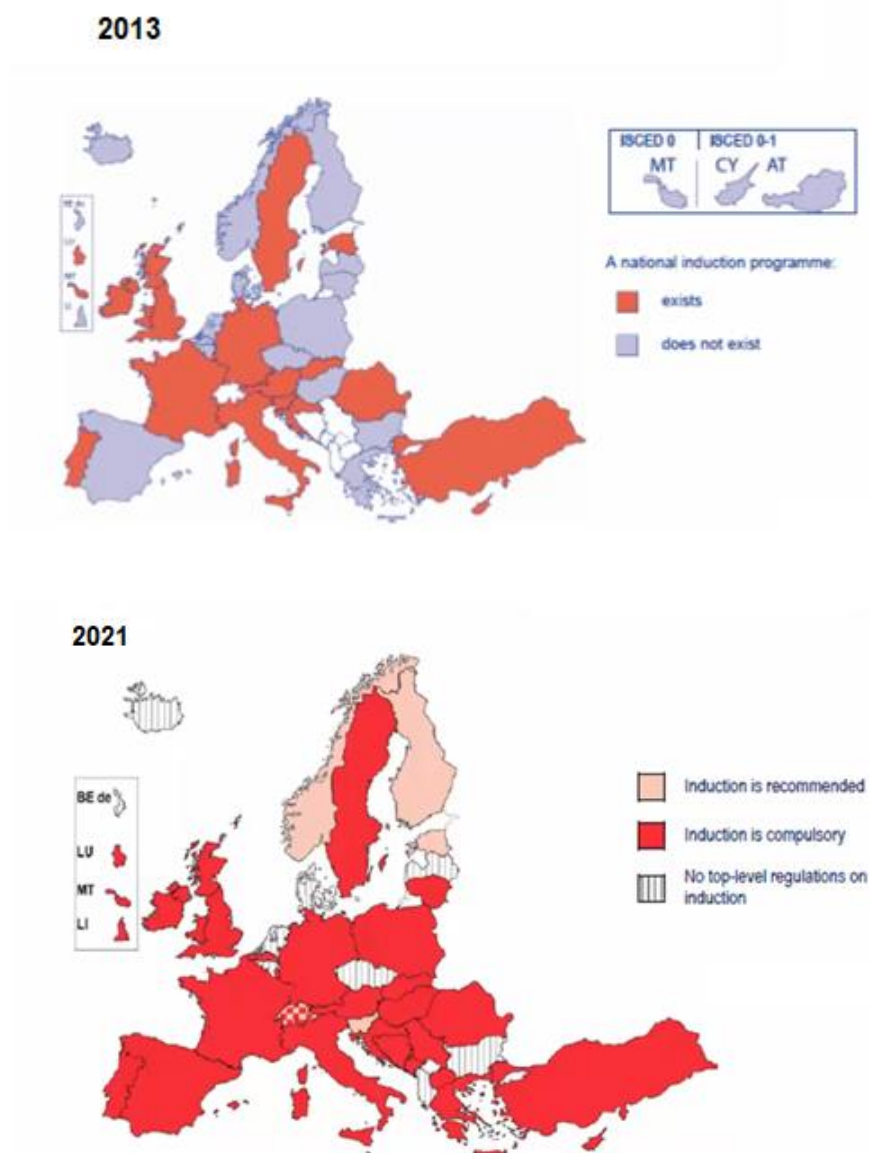
2021). Esta iniciativa se consolidó en el año 2016 con la promulgación de la ley 20903 que crea el Sistema de desarrollo profesional docente, concibiendo la profesión docente en términos de trayectoria desde el ingreso a la formación inicial hasta el ejercicio profesional a través de las diferentes etapas y que atiende procesos formativos permanentes acordes a la trayectoria y desempeño profesional. En el 2016 se establece y reconoce dentro de la ley la institucionalidad para el sistema de acompañamiento y se define el sistema de ingreso al ejercicio profesional como un proceso formativo destinado a acompañar al docente novel en el primer año de experiencia laboral. Se pasó entonces de una experiencia piloto y se instaló una política de acompañamiento a la inserción docente. En la ley se consideran las condiciones para el ejercicio laboral como un elemento clave en el éxito del Programa de inducción, hay un compromiso para generar condiciones óptimas para el ejercicio laboral que incluyen: tiempo para preparar clases, evaluaciones, investigaciones, recursos económicos para quienes se desempeñan como tutores y para los docentes noveles e incentivos económicos para aquellos docentes que se desempeñan en los contextos más complejos.

La inducción es reconocida como un derecho para todos los docentes durante el primer año de ejercicio profesional, no es una obligación. El sistema chileno asume la inducción como un proceso de acompañamiento que realizan mentores formados y se concibe como un trabajo entre pares profesionales entendido desde la horizontalidad (Boerr y Beca, 2021). El mentor idea un plan de acompañamiento tomando en cuenta las necesidades y expectativas de los docentes noveles y las características de la institución en la cual se concreta la inserción, esto requiere por parte del mentor de un diagnóstico situacional que contempla la organización institucional y la cultura escolar. Luego de la etapa de diagnóstico el mentor diseña un plan de acompañamiento, destinado a que el docente novel adquiera autonomía y construya su identidad profesional. El mentor recibe formación con hincapié en la capacidad de escucha, reflexividad e investigación. Los mentores no necesariamente pertenecen al centro educativo en el cual trabaja el docente novel. Cada mentor puede acompañar hasta a tres docentes noveles, posibilitándose la construcción de una red de docentes noveles para fomentar el trabajo colaborativo.

Programas de inducción en Europa

Al igual que lo que sucede en América Latina, se puede constatar en los últimos años un incremento en la necesidad de contemplar el proceso de inducción como una etapa clave en el desarrollo profesional y la implementación de programas de acompañamiento, así lo evidencia las imágenes que se presentan a continuación, en las cuales se visualiza para un lapso de 8 años el incremento en el número de países en los que se implementan programas de acompañamiento sistematizados (Manso, 2021).

Figura 2. Implementación de programas de acompañamiento en Europa



Fuente: VII Congreso Virtual del Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. Junio 2021. España Conferencia: Dr. Jesús Manso. El acompañamiento a los docentes noveles como cultura del desarrollo profesional.

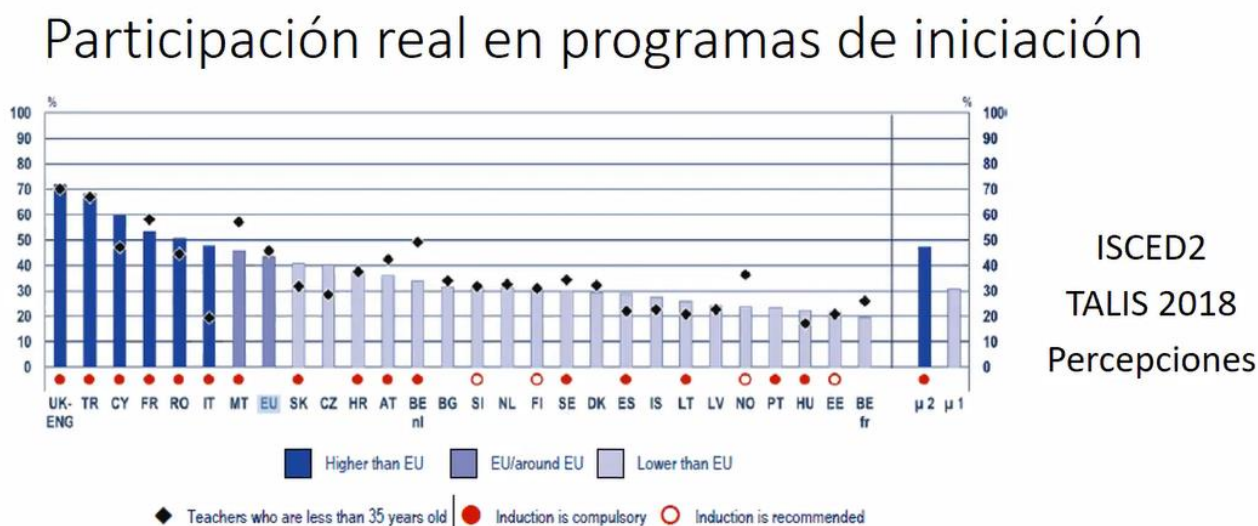
La media para los programas de inducción es de uno o dos años de acompañamiento. En Europa coexisten tres modalidades:

- en la mayoría de los países la inducción se implementa al comienzo del primer contrato del profesor a modo de prueba,
- en otros países la inducción la realizan docentes plenamente cualificados y tiene carácter formativo,
- en una tercera modalidad, la inducción es un paso más hacia el docente plenamente cualificado (Manso, 2021).

Entre los dispositivos de acompañamiento que se implementan comunes a las realidades de los diferentes sistemas educativos en Europa se pueden citar: tutorías (*mentoring*), reuniones con equipos de gestión y con colegas para llegar a acuerdos, asistencia a jornadas formativas (cursos, talleres y seminarios), observación de clases, revisión entre pares, diarios de aprendizaje, equipos de enseñanza, redes de trabajo intrainstitucionales e interinstitucionales.

Otro aspecto a considerar es la participación real en los programas de acompañamiento a la inserción docente.

Figura 3. Participación real en el programa de inducción



Fuente: VII Congreso Virtual del Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. Junio 2021. España

Conferencia: Dr. Jesús Manso. El acompañamiento a los docentes noveles como cultura del desarrollo profesional.

En un gran número de países europeos la inducción es obligatoria. Aun así, del gráfico que se presenta con anterioridad se evidencia que la participación real en los programas de inducción no condice con el estatus de obligatoriedad. Si tomamos como ejemplo la situación de España, únicamente un 30 % de los docentes noveles participaron del programa de inducción.

CAPÍTULO IV

En la teoría fundamentada ... a diferencia de lo que sucede con otro tipo de estudios, no se conoce cuál es la literatura relevante hasta tanto no se ha avanzado en la investigación

Soneira, 2006, p. 159

En el presente capítulo se presentan las fuentes bibliográficas a las que fue necesario recurrir como demanda de los propios datos que emergieron de la investigación, la reflexión sobre los mismos y sus interrelaciones.

El marco teórico se fue reelaborando y consolidando durante el transcurrir de la investigación, pero surgió la necesidad explícita de recurrir a nueva bibliografía ya que los datos así lo exigían es así que se afianza el presente capítulo al que denominamos marco teórico emergente

Soneira (2006) hace referencia el término literatura emergente considerando aquellos aportes teóricos que es necesario contemplar a la luz de los hallazgos producto del trabajo de campo, los datos recabados, su análisis e interpretación.

Los docentes noveles recién egresan del centro de formación inicial o en algunos casos siguen vinculados como estudiantes a dicho centro, pero desarrollan sus primeras experiencias docentes en centros de educación media, por lo tanto, resulta relevante pensar las formas de relacionamiento entre ambas instituciones.

En lo que refiere al vínculo entre la institución formadora y los centros de educación media Marcelo y Estebanz (1999) establecen que este vínculo ha sido caracterizado por el desencuentro, la falta de acuerdos y la ignorancia mutua.

Ambas instituciones se han venido necesitando para ciertas funciones, no coincidentes necesariamente, pero esta necesidad no ha conducido, salvo excepciones, a relaciones de entendimiento, sino de suspicacia, inseguridad mutua, ambivalencia (respeto/desprecio), etcétera. (p. 97)

Los autores consideran de relevancia analizar el vínculo entre ambas instituciones desde la Teoría interinstitucional propuesta por Huberman y col. (1997) en el entendido que un acuerdo entre ambas instituciones debe orientarse a un beneficio recíproco, colaboración y relaciones de horizontalidad.

Refieren a la necesidad del desarrollo profesional, de la formación permanente a través de la participación en programas de desarrollo profesional que se consoliden a partir de la colaboración entre las instituciones de las cuales egresan los docentes y las instituciones en las que efectivamente concretan su inserción laboral.

En este sentido los autores reconocen 4 modelos tomando en cuenta las relaciones entre el centro de formación inicial y los centros de educación media.

1. Modelo de yuxtaposición: cada centro educativo en su sitio, los futuros docentes aprenden a enseñar de la observación de lo que hacen otros docentes. Identifican la falta de articulación entre el currículum explícito (provisto por la institución formadora) y el currículum vivido (lo que realmente sucede en el trabajo en territorio, en el aula y en la institución en la que se concreta el trabajo docente).

Cornejo (1999) reconoce la desarticulación entre los conocimientos, destrezas y actitudes que proporciona la formación inicial y las demandas a las que se enfrentan los docentes noveles en su lugar concreto de trabajo. Hace referencia a la escasa articulación interinstitucional entre los centros de formación inicial y los centros educativos en los que los docentes noveles trabajan, trae a escena el concepto de gestión interinstitucional como posibilidad para habilitar la comunicación y el diálogo sobre las condiciones reales de trabajo.

2. Modelo de consonancia: vinculado al dominio de destrezas y de competencias derivadas de la investigación por parte del docente en formación. Se prepara profesores con experiencia para que guíen y acompañen las primeras experiencias docentes.
3. Modelo de disonancia crítica: en este modelo se promueve la actitud crítica y reflexiva del profesor en formación, proponen la autorreflexión, el trabajo en duplas y la evaluación desde la horizontalidad.
4. Modelo de resonancia colaborativo: en el entendido que la formación del docente es responsabilidad compartida entre el centro de formación inicial y los centros de educación media que acogen a los docentes en formación y a los docentes noveles. Valida tanto los contextos formales como los informales confluyendo en la formación docente. Tanto el centro de formación inicial como el centro de educación media se entienden como espacios de indagación sistemática y crítica y de trabajo colaborativo.

Proponen que los modelos de yuxtaposición y de disonancia crítica no son capaces de dar respuestas contundentes y de integrar el programa de aprendizaje y el espacio de aprendizaje, quienes aparecen disociados. Para que estos se integren efectivamente se hace necesario un contexto interinstitucional de colaboración.

Pensando en ese docente novel que transita sus primeras experiencias docentes, esta interacción entre ambas instituciones es, destacado por la bibliografía como un elemento clave para

fortalecer el proceso de inserción docente.

La presente investigación se propone conocer las características del proceso de inserción de los docentes noveles a un centro educativo en particular, es de relevancia considerar que en el mismo se implementó el PNU un programa de acompañamiento a la inserción. Cabe tomar en cuenta al respecto: el propio organigrama del programa deja en evidencia la presencia de un tutor que acompaña desde el centro de educación media y un mentor que acompaña desde el centro de formación inicial, otro factor a considerar es el que uno de los objetivos del programa es la articulación interinstitucional (la coordinación entre los centros educativos de enseñanza media y los centros de formación docente, entre mentores y tutores)

Otro aspecto a considerar es el rol de los equipos de gestión en los procesos de inserción docente, al respecto, Bickmore y Bickmore (2010) reconocen la relevancia del liderazgo de los equipos de gestión como facilitadores de los espacios que permitan consolidar el trabajo reflexivo entre pares, así como la apertura para escuchar y atender las inquietudes personales y profesionales de los docentes noveles. Cornejo (1999) identifica a los contextos institucionales como limitantes o facilitadores del proceso de inserción.

En esta línea, Peralta Valdés (2015) categoriza las actitudes de los equipos de gestión frente a los programas de inducción, puede suceder una aceptación meramente formal o una aceptación por convicción, que se evidencia cuando los equipos de gestión visualizan el programa como una oportunidad, con un fuerte impacto positivo en la inserción del docente novel en particular y el clima organizacional en general.

Bickmore y Bickmore (2010) identifican que en el marco del acompañamiento a los docentes noveles los espacios destinados a compartir experiencias y reflexionar colaborativamente resultan un aspecto que facilita el reconocimiento de los docentes noveles en los relatos de sus pares y constituye un factor facilitador del proceso de inserción.

Cuando pensamos en ese docente novel objeto de nuestro estudio, surge la siguiente interrogante ¿a quienes consideramos como docentes no noveles?, es así que Bransford y col., (2005) traen a escena el concepto de docente experto y diferencian dos categorías de docentes expertos, los expertos rutinarios y los expertos adaptativos, en ambos casos el aprendizaje

continúa durante toda la vida, en el caso del experto adaptativo se hace referencia a la ductibilidad para adaptarse a los contextos cambiantes, en este proceso tienen un rol clave la posibilidad de contar con espacios que potencien la reflexión colaborativa sobre la acción.

CAPÍTULO V

Un trabajo formativo sustentado en la reflexión sobre el quehacer profesional en el cual se implican los docentes que acompañan y los principiantes en un plano de horizontalidad ... se trata de un vínculo entre colegas que excede la transmisión de información, estimulando procesos de crecimiento profesional individual y colaborativo a partir del trabajo colaborativo.

CFE, 2016, p. 9

En el presente capítulo se da a conocer el contexto de la investigación, efectuando una aproximación al PNU su génesis, y diseño organizacional, sus ejes centrales y una presentación de los diferentes actores, con una breve descripción de su papel en el proceso de inserción. Se detallan las acciones propuestas desde el Programa en los años 2019 y 2020. Se incluye una caracterización del centro educativo, contexto socioeconómico, cantidad de estudiantes, cantidad de docentes, porcentaje de docentes noveles y la presentación del PNU y su implementación en el territorio con las particularidades del centro educativo, su equipo de gestión, grupo de noveles y tutora del Programa.

Programa Docentes Noveles del Uruguay

La génesis del Programa Noveles del Uruguay se remonta al año 2010, en el cual se desarrolló una experiencia piloto en catorce centros de formación docente, durante los años 2012 y 2013 se extendió a un total de 17 centros educativos.

En los años 2014 y 2015 se pusieron en práctica una serie de dispositivos de acompañamiento liderados por un equipo integrado por cuatro directoras de Institutos de Formación Docente (IFD) y una profesora (IFD de la Costa, IFD de Carmelo, IFD de San Ramón, Centro Regional de Profesores del Norte e Instituto de Profesores Artigas).

En el año 2016 se llevaron a cabo cinco actividades formativas, en las cuales se aplicaron una serie de dispositivos específicos de acompañamiento. En estas actividades participaron 65 docentes noveles y 89 estudiantes de profesorado de Educación Media.

En el año 2018 se propone la creación de un programa destinado a la "Inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de docentes y educadores sociales noveles en Educación Media" (Expediente N.º 2018-25-5-000009), que es aprobado ese mismo año.

Los ejes centrales del programa contemplan:

- El acompañamiento de los docentes noveles.
- La coordinación entre los centros educativos de enseñanza media y los centros de formación docente.
- La formación de educadores noveles mediante cursos de carácter semipresenciales. (Expediente N.º 2018-25-5-000009)

En el año 2019 se pone en marcha el proceso de acompañamiento en territorio e inician su trabajo los tutores. En ese año participaron 30 centros de educación media (20 liceos y 10 escuelas técnicas), sumando un total de 529 docentes noveles y 30 tutores. Dentro de estos centros educativos se encuentra el centro educativo en el cual ha tenido lugar la investigación.

En el expediente N.º 2018 -25-5-000009 se definen y se caracterizan o perfilan una serie de roles fundamentales acordes a los ejes centrales delimitados por el programa.

Los *tutores* destinaban un total de cinco horas docentes semanales al acompañamiento de los docentes noveles. En su perfil se incluye realizar la convocatoria a los docentes noveles, promover su participación en el programa y facilitar la inserción institucional de los docentes noveles, así como el acompañamiento de las prácticas pedagógicas, atendiendo las necesidades e intereses de los docentes noveles (Expediente N°-2018-25-5-007947).

Los *mentores* acompañaban a los noveles desde la institución formadora.

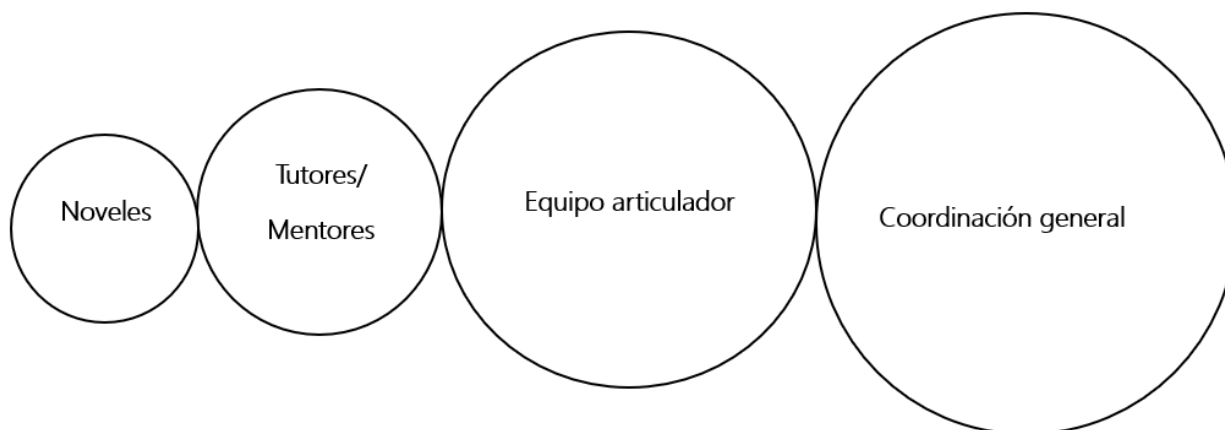
El *equipo articulador* acompañaba a tutores y mentores, promoviendo dispositivos de acompañamiento, gestionando la articulación interinstitucional y generando espacios de reflexión destinados al análisis de las prácticas educativas.

La *coordinación general del programa* se encargaba de la articulación interinstitucional, la generación de dispositivos de acompañamiento, la promoción de instancias de trabajo entre los noveles y las comunidades educativas, la organización e implementación de instancias de formación, así como también de la implementación y evaluación de proyectos de extensión (Expediente N.º 2018-25-5-007947).

El programa contó con un *grupo de apoyo interinstitucional* integrado por:

- Dirección General del CFE,
- Coordinación General del Programa,
- Representantes de la Dirección General de Planeamiento Educativo del CFE,
- Representantes de Direcciones de Centros del CFE,
- Representantes de la Asamblea Técnico Docente (ATD) del CFE,
- Representantes de Planeamiento Educativo del Consejo de Educación Secundaria (CES) y Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)
- Representantes de Educador Social,
- Representantes de OEI.

Figura 4. Diseño organizacional del programa noveles del Uruguay



Elaboración propia a partir de los datos que emergen de la lectura del Expediente N.º 2018-25-5-007947.

En el año 2021 cesan en sus funciones el equipo articulador, los mentores que acompañaron desde el centro de formación y los tutores que se encargaron del acompañamiento en territorio. El Programa se orienta hacia la formación del docente novel como investigador. Desde el Programa se proponen y motivan cursos e instancias que tienen que ver con las líneas de investigación y extensión, de forma que noveles no sea solamente un campo de investigación, sino que ellos mismos puedan generar sus propias investigaciones. La otra gran línea en la que se reestructura el programa es la protección a las trayectorias educativas. En el CFE el número de matrículas aumenta año a año, pero ese incremento no se ve reflejado en el número de egresos (Irigoyen, 2021).

Acciones del Programa Noveles del Uruguay

A continuación, se exponen las acciones efectuadas desde el PNU durante los años 2019 y 2020, centros educativos implicados y población objetivo.

Acciones efectuadas desde el Programa Noveles del Uruguay en 2019

Tabla 1. Población objetivo y centros educativos implicados en el Programa- Año 2019

Población objetivo que se benefició del Programa	924 docentes noveles
Centros de Educación Media que participaron del Programa	30

Fuente: elaboración propia

En abril de 2019 se realizó el Lanzamiento y Primer Encuentro de Formación, en el que se presentó el diseño del Programa, tomando en cuenta: acompañamiento en territorio, articulación interinstitucional, formación y líneas de extensión. Asistieron un total de 142 personas de todo el país.

Se realizó un taller a cargo de una docente especialista en *Técnicas de mapeo como herramienta pedagógica para la construcción de pensamiento colectivo*.

Durante el año 2019 se propusieron una serie de Espacios de Formación Profesional realizados por mentores, tutores e integrantes del Equipo Articulador, con temáticas propuestas que se desprenden del mapeo de inquietudes y necesidades formativas. Se ofertan los siguientes espacios:

- Junio 2019-Taller: Atención a la diversidad, una forma de intervenir en la heterogeneidad. A cargo de especialistas sobre la temática. Sede: IPES. Cantidad de Participantes: 96
- Se realizan una serie de encuentros regionales de formación. Los ejes del trabajo fueron una conferencia central, espacio lúdico recreativo, taller con mentores y tutores sobre la construcción del rol y talleres temáticos que varían según la región. Participaron 449 docentes noveles, 30 tutores y 14 mentores
- Jornada de cierre: 5 de diciembre. Sede: Instituto de Profesores Artigas (IPA). La coordinación del Programa realizó 65 visitas a Centros Educativos de Educación Media en los que se implementó el Programa y a 18 Centros de Formación en Educación.

Desde el Programa se articula con diversas Instituciones y Programas:

- CFE- Programa CINEDUCA,
- CFE- Área de Cooperación internacional,
- CFE- Maestro de Primera Infancia,
- Consejo de Educación Secundaria (CES)-Departamento Integral del Estudiante (DIE)
- Plan Ceibal- Red Global de Aprendizaje CFE,
- Red Global en inglés,
- Plan Ceibal- Aprender todos,
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI),

- Universidad de la República (UDELAR)- Centro Interdisciplinario en la cognición para la enseñanza y el aprendizaje (CICEA).
- MEC- Programa Cultura Científica y Programa de Orientación Educativa

Fuente: CEF, 2019. Proyecto Noveles Educadores del Uruguay. Informe final. Coordinación y Equipo Articulador.

Acciones efectuadas desde el Programa Noveles del Uruguay en 2020

Tabla 2. Población objetivo y centros educativos implicados en el Programa- Año 2020

Población objetivo que se benefició del Programa	942 docentes noveles
Centros de Educación Media que participaron del Programa	30

Fuente: elaboración propia

Actividades de acompañamiento:

- Difusión en Redes Sociales y páginas del CES, CFE y Consejo de Educación Técnico Profesional (CTP) de afiche con información sobre los alcances y objetivos del Programa.
- Creación en la página web del espacio en donde se presentan los tutores, nombres, fotos y centros educativos para facilitar el contacto de los noveles con quienes los acompañan en territorio.
- Elaboración y difusión de un formulario para generar un registro permanente y abierto de noveles.
- Creación de un mailing para informar a los noveles.
- Creación del grupo CREA con la finalidad de brindar recursos, información y entablar la comunicación con los noveles.
- Durante la suspensión de la presencialidad se desarrollaron 42 entrevistas por videollamadas o por zoom para conocer la situación de cada centro educativo
- Septiembre 2020: Encuentro Nacional de Tutores -Sede: sala de sesiones CFE. Modalidad: videoconferencia por Zoom.

Formación continua

- Curso de formación de Mentores para el acompañamiento de noveles (26 de marzo- 7 de junio).
- Curso de formación de Tutores en Educación Media para el acompañamiento de noveles educadores (16 de marzo- 20 de junio).
- Curso de formación para Mentores.
- Espacios de Mediación Profesional virtuales.
 - 16 de junio: "Educar en la virtualidad". A cargo de especialista en la temática.
 - 26 de junio: "El docente, arquitecto y anfitrión. La Escuela que viene" a cargo de especialista el tema.
 - 13 de agosto: "Aprender de la experiencia: enseñar y relatar" a cargo de reconocida especialista internacional sobre el tema (Anexos, p.125)
 - 28 de agosto: "Narrativa autobiográfica pedagógica: una forma de ponernos en primera persona" Dirigido por integrantes del equipo articulador del PNU (Anexos, p.125)
 - 15 de octubre: "La Evaluación como aliada del aprendizaje". A cargo de especialista sobre evaluación.
 - 21 de octubre. "Caja de Herramientas para noveles educadores desde la Psicología Alderiana". Dirigido por psicólogos especializados en la temática.
 - 3 de noviembre: "Violencia basada en género". Dirigida por expertos en el tema.
 - 20 de noviembre: "Las relaciones intergeneracionales y la construcción de la autoridad en el trabajo de los adolescentes". A cargo de especialista nacional de amplia trayectoria en el abordaje de la temática.
- Curso ofrecido al Programa por el equipo PICA (Programa de Intervención en Convivencia Adolescente - Universidad Católica del Uruguay. Participaron: 92 noveles (Anexo, p. 125)
- Convocatoria a presentación de narrativas. Noveles en primera persona. Entregaron sus narrativas 39 noveles, 7 tutores y 2 mentores.
- Primer encuentro de investigación y de extensión sobre educadores noveles. Fecha: 9 de noviembre. Las exposiciones se organizaron en tres mesas de trabajo, en cada mesa se presentan tres ponencias. La instancia se acompañó con una muestra de pósteres sobre

trabajos de investigación.

Caracterización del centro educativo

El centro educativo en el cual se desarrolló la investigación se encuentra ubicado en la periferia de la ciudad. Recibe estudiantes de tres de los mayores asentamientos irregulares de la ciudad. Muchos de los estudiantes poseen situaciones socioeconómicas y familiares de extrema complejidad. Se trata de una población de alta vulnerabilidad, con asistencia intermitente y riesgo de desvinculación del sistema.

El Censo Nacional Docente (2007) identifica dos tipos diferentes de centros educativos: centros escolares ubicados en contextos favorables (mayores niveles de titulación docente, alta proporción de profesores efectivos) y centros escolares ubicados en contextos desfavorables (alto porcentaje de docentes noveles, con baja dedicación). De acuerdo a lo antes expuesto, el Centro Educativo en el cual se ha desarrollado la presente investigación corresponde a este último tipo de centro educativo identificado.

El término *distribución progresiva del capital docente* acuñado por Rodríguez Zidán y col. (2015) hace referencia al hecho de que los docentes noveles comienzan sus primeras experiencias laborales en centros educativos de contexto altamente vulnerable o desfavorable.

La institución cuenta con un total de 930 estudiantes de 1.º a 4.º año, divididos en dos turnos: matutino y vespertino. El centro integra el Programa Liceos con Tutorías, por lo cual se trabaja en la optimización de este espacio mediante derivaciones realizadas por los docentes, las adscriptas y el equipo educativo (integrado por un POP y dos practicantes de Educador Social) y un exhaustivo seguimiento de los estudiantes derivados.

Tabla 3. Docentes que trabajaron el centro educativo

	Año 2019	Año 2020
Docentes que trabajaron el centro educativo	91	91
Docentes noveles que trabajaron en el centro educativo	24 (26 %)	18 (20 %)

Fuente: elaboración propia

Durante los años 2019 y 2020 la institución integró el PNU: acompañando educadores en sus primeros pasos. Los noveles fueron acompañados por la tutora del programa en dicho centro educativo, en articulación con el equipo de dirección, el equipo articulador y la tutora de otro centro educativo de enseñanza media que formaba parte programa en el departamento.

Programa Noveles en el Centro Educativo - Acompañamiento en territorio:

Acciones realizadas en el año 2019:

- Instancias de diálogo y coordinación con el equipo de gestión. Se acuerda destinar dos horas de coordinación al mes para el trabajo del Tutor con los noveles como grupo de trabajo, los seguimientos personalizados (manejo de la libreta digital, situaciones concretas de aula, aspectos administrativos) se realizarán en las horas destinadas al trabajo del Tutor.
- Acuerdo sobre el canje de horas de coordinación para asistir a instancias formativas.
- Encuentro personalizado con cada uno de los noveles en donde se los invita a formar parte del Programa.
- Creación del grupo de WhatsApp con el propósito de facilitar la comunicación en tiempo real, compartir materiales, difundir información sobre encuentros y jornadas, relevar intereses, intercambiar experiencias y materiales entre los noveles y brindar soporte emocional.
- Entrega a cada uno de los noveles de un cuaderno de narrativas
- Participación del Lanzamiento y Primer Encuentro de formación.
- Trabajo en instancias de reflexión colaborativa, tomando las narrativas de las situaciones de aula o institucionales que interpelan a los docentes noveles como insumos.
- Relevamiento sobre temas de interés por parte de los noveles a ser abordados.
- Participación del Espacio de formación Profesional propuesto desde el programa (Montevideo) Tema: Atención a la diversidad.
- Posterior a las instancias formativas la temática abordada es socializada por el grupo de noveles en el espacio de coordinación a toda la comunidad educativa.
- Taller a cargo de la Psicóloga de la institución, denominado: *De la adecuación curricular al Diseño universal de aprendizaje.*

- Espacio de discusión. *Re- visando nuestras propuestas de evaluación* a cargo de Prof. Especialista en la temática, en este espacio los docentes comparten propuestas de evaluación y diseñan propuestas de forma colaborativa.
- Participación del Encuentro Regional de Formación en el Centro Regional de Profesores (CERP) del Este.
- Participación de la Feria Nacional de Clubes de Ciencia (se visita la feria con una delegación de estudiantes acompañados por el grupo de noveles, dos docentes noveles son invitados para formar parte de los tribunales evaluadores).
- Participación de la Jornada de Cierre del Programa. Montevideo. Diciembre 2019

Fuente. Informe elaborado por el tutor del Programa en el Centro Educativo

Acciones realizadas en el año 2020

- En coordinación con el Equipo de Gestión se acuerda, al igual que en el año 2019 destinar una coordinación al mes para el trabajo del Tutor con el grupo de noveles y el canje de horas de coordinación para asistir a las instancias formativas
- Encuentro personalizado con cada uno de los noveles en donde se los invita a formar parte del Programa
- Creación de grupo de WhatsApp
- Desde el grupo de noveles de la institución y atendiendo el contexto sanitario y la realidad del centro educativo se gestiona la adquisición de productos alimentarios, el montaje de canastas alimentarias, la elaboración de mascarillas artesanales y su distribución a aquellas familias de estudiantes de la institución que así lo requieran.
- Se invita a los docentes noveles al trabajo con la consigna “Noveles en clave de narrativa”, en la cual se propone pensar y narrar alguna situación educativa que ha sido movilizadora de su experiencia docente en el presente año. Dichas narrativas son posteriormente compartidas generando espacios de reflexión y pienso colectivo.
- Se comparte con los noveles la información para que los mismos participen del grupo creado en la Plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA) y de los diferentes espacios de mediación profesional.
- Los espacios de mediación profesional ofertados por el Programa al regreso a la presencialidad, se realizaron en forma colectiva en el Salón de Usos Múltiples (SUM),

habilitando posterior a los mismos, instancias de reflexión y producción colaborativa.

- Un total de 5 docentes noveles presentan sus narrativas en el marco de la convocatoria "Noveles en primera persona. Relatos en tiempos de excepcionalidad" (Anexos, p.125), en dicha convocatoria realizada desde el Programa se invita a los noveles a realizar relatos orales, escritos, audiovisuales y visuales que permitan un acercamiento a lo vivido en este tiempo. El trabajo fue acompañado de un espacio virtual de intercambio en CREA
- Participación en Montevideo de la Tertulia Narrativa: Conversaciones entre Educadores a partir de relatos compartidos, se comparten fragmentos de las narrativas de los noveles y sus resonancias.

Fuente. Informe elaborado por el tutor del Programa en el Centro Educativo

CAPÍTULO VI

El potencial de la sensibilidad teórica se pierde cuando el sociólogo se compromete él mismo exclusivamente con una teoría específica preconcebida para luego convertirse en doctrinólogo y no poder "ver más allá" de su teoría predilecta o de cualquier otra.

Glaser y Strauss, 1967

Se describe la metodología de trabajo considerada para abordar el problema de investigación; una metodología cualitativa, un diseño flexible y ajustado a la compleja y dinámica realidad. Se trata de una investigación dependiente del contexto que busca caracterizar la inserción de los docentes noveles a un liceo de una ciudad del interior del país, un lugar único, un contexto particular.

La estrategia metodológica del análisis de datos encuentra su sustento en la TF. Se realizó un abordaje en espiral; el proceso no siguió un desarrollo lineal, del ingreso al campo; el análisis e interpretación de los datos recolectados evidenció la necesidad de nuevos ingresos al campo y se redefinieron los instrumentos a aplicar y las voces de los actores implicados en el proceso a ser relevadas. Se ingresó al campo sin categorías predefinidas, estas emergieron de los datos. La idea inicial fue rescatar las percepciones de diversos actores involucrados en el proceso de inserción docente, pero el propio trabajo de campo nos llevó a optar por centrarnos en las opiniones y experiencias de dichos actores.

Se propone la triangulación de fuentes y metodológica como forma de reducir sesgos y posibilitar la comprensión del fenómeno. Se analiza la primera aproximación al campo de investigación y una presentación primaria de las categorías y sus propiedades y a partir de esta aproximación primaria se redefine las acciones posteriores.

Abordaje metodológico

De acuerdo con la literatura consultada y como forma de abordar el problema de investigación, se considera adecuada la aplicación de una metodología cualitativa, proponiéndose un diseño flexible, cíclico y emergente, capaz de adaptarse y evolucionar sobre la realidad estudiada (Bizquera, 2009). No se trata de cuantificar, sino de describir y analizar las opiniones y experiencias de los diferentes actores sobre el proceso de inserción de los docentes noveles, para caracterizarlo.

El profundo significado de la realidad educativa remite a un análisis que trascienda lo cuantitativo, dado que la realidad educativa refiere a una complejidad que no se limita a una simple cuantificación sobre un paradigma basado en la simplicidad.

El objetivo general de la investigación es conocer las características de la inserción institucional de los docentes noveles a un centro educativo de educación media ubicado en una ciudad del interior del país. Se pretende conocer, comprender e interpretar esta realidad desde su complejidad.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la contextualización de la investigación al centro educativo con sus particularidades, los datos obtenidos son flexibles y sensibles al contexto en el cual se producen. Se trata de una investigación dependiente del contexto, es decir, procura caracterizar la inserción de los docentes noveles a un liceo de una ciudad del interior del país que es un lugar único, un contexto particular. La propuesta se enmarca en el investigar en educación, toma parte de la perspectiva de quienes participan en el tema a investigar. Se pretende captar las particularidades de los actores educativos. Analizar la inserción del docente novel a un determinado territorio implica la visualización de la conexión del docente novel con la realidad, tomando en cuenta las características que la definen y que por ende convertirán esta experiencia en una vivencia única e irrepetible.

El enfoque cualitativo está asociado a una concepción filosófica que supone tener en cuenta las formas en que el mundo social es decodificado, siendo sensible al contexto social del cual no puede abstraerse, implica el abordaje de la situación problema desde su complejidad sin descuidar la implicación del hecho con toda la matriz social que lo supone, lo explica y lo sustenta,

tomando en cuenta su esencia y su proyección en un contexto determinado con base en coordenadas que responden a situarlo en un territorio y en un tiempo determinado, dando respuesta a la multidimensionalidad de la situación problema a investigar.

La unidad de análisis considerada es el proceso de inserción laboral de los docentes noveles a un centro educativo ubicado en una ciudad del interior del país.

La unidad de observación la constituyen los docentes noveles y el equipo de gestión de la institución educativa en la cual dichos docentes noveles realizan su proceso de inserción y referentes del Programa. La muestra está constituida por 13 docentes noveles, directora del centro educativo, subdirectora del centro educativo, dos referentes del Programa de Acompañamiento, uno de ellos vinculado a la coordinación del Programa y otro vinculado a la mentoría.

Dadas las características del trabajo docente en nuestro país y de la institución en la cual se realizó esta investigación hemos definido como docentes noveles a tres grupos de docentes: 1. egresados con hasta 5 años de ejercicio profesional, 2. quienes cursan cuarto año de formación docente y tienen clase a cargo y 3. aquellos que aprobaron su examen de práctica, pero tienen pendiente exámenes para su graduación (egresados no titulados).

Tabla 4. Acciones realizadas en función de los objetivos propuestos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACCIONES
<p>OBJETIVO 1: Identificar las opiniones y experiencias de los docentes noveles y del equipo de gestión en lo referente al proceso de inserción de los docentes noveles</p>	<p>Aplicación de un cuestionario exploratorio (primer acercamiento al campo) a los docentes noveles. Las preguntas abarcaron diversas dimensiones de la temática y se ofrecieron respuestas en una escala valorativa del 1 al 5. También se incluyeron preguntas abiertas permitiendo que los participantes se expresaran libremente, para lograr insumos que permitan ampliar los datos obtenidos en las preguntas cerradas.</p> <p>Lectura y análisis de narrativas escritas por los noveles-en el marco de la propuesta "Noveles en primera persona: relatos en tiempos de excepcionalidad".</p> <p>Grupo de discusión o grupos de enfoque (<i>focus groups</i>): las consignas propuestas como disparadores de la discusión se desprendieron del cuestionario de inicio aplicado a los noveles, la entrevista realizada a los integrantes del equipo de gestión y la entrevista realizada a los referentes del Programa.</p> <p>Cuestionario de Google destinado a los integrantes del equipo de gestión.</p> <p>Entrevista a los integrantes del equipo de gestión.</p>
<p>OBJETIVO 2: Reconocer la perspectiva de referentes del programa de acompañamiento a la inserción docente, respecto al proceso de inserción docente al centro educativo</p>	<p>Entrevista a referentes del Programa Noveles, se realizan dos entrevistas: uno de los entrevistados vinculados a la coordinación del PNU y el otro vinculado a la mentoría (que acompaña desde el centro de formación inicial)</p>
<p>OBJETIVO 3: Sistematizar y comparar las opiniones y experiencias de los actores implicados en el proceso de inserción.</p>	<p>Se procede a la identificación de fragmentos significativos en la información obtenida a partir de los diferentes instrumentos, para esto se procede al etiquetado (mediante códigos de colores, utilizando el mismo color para fragmentos que refieren a la misma idea), esto permite contrastar y comparar, así como definir las categorías del trabajo.</p>
<p>OBJETIVO 4: Analizar las fortalezas y debilidades encontradas en el proceso de inserción de los docentes noveles</p>	<p>Grupo de discusión o grupos de enfoque (<i>focus groups</i>).</p> <p>Entrevista a los integrantes del equipo de gestión.</p> <p>Entrevista a los integrantes del Programa Noveles</p> <p>Etiquetado y codificación</p>

Algunas de las acciones que se describen a continuación fueron necesarias para aproximar y familiarizar a la investigadora con la temática, acciones vinculadas al análisis de documentos e informes que permitieron esclarecer aspectos organizacionales y funcionales del PNU.

Aproximación y lectura de documentos e informes efectuados en el marco *del PNU*

- Antecedentes, descripción, fundamentación y diseño Organizacional del Programa (Expediente N.º 2018-25-5-007957 y Expediente N.º 2018-25-5-000009).
- Informe de evaluación del Programa Noveles del Uruguay del Consejo de Formación en Educación. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección de Planificación Educativa. División de Investigación y Estadística Educativa.
- *Proyecto Noveles Educadores del Uruguay: acompañando educadores en sus primeros pasos*. Informe final 2019. Coordinación y Equipo Articulador. Diciembre 2019.
- *Proyecto Noveles Educadores del Uruguay: acompañando educadores en sus primeros pasos*. Informe final 2020. Coordinación y Equipo Articulador. Diciembre 2020.

La estrategia metodológica del análisis de datos encuentra su sustento en la TF. La pregunta de investigación ha sido escogida con base en la experiencia personal y profesional de la autora de esta investigación. "La piedra angular de la experiencia propia puede ser un indicador más valioso para una empresa de investigación potencialmente exitosa que otra fuente más abstracta (Strauss y Corbin, 2002, p. 42).

Se ha realizado un abordaje en espiral caracterizado por un flujo libre y creativo entre la recolección de datos y su correspondiente análisis. Fueron necesarias varias instancias de ingreso al campo en la medida que se progresaba en el análisis de los datos (Strauss y Corbin, 2002). También se hizo necesario un flujo libre entre la recolección de datos, su análisis y el marco teórico.

Posterior a estas instancias surgieron posibles explicaciones al fenómeno estudiado en forma de hipótesis, lo cual determinó la necesidad de búsqueda de nuevos marcos de referencia teórica.

En la presente investigación se delimita una categoría central, entendida como fenómeno, problema, asunto, acontecimiento o suceso. (Strauss y Corbin, 2002). En este punto, se considera

de relevancia definir algunos términos aportados por la TF (Soneira, 2006).

Se entiende por *categoría* a una clasificación de conceptos que surgen de la comparación de dichos conceptos y su integración a un orden superior. Las propiedades definidas para cada categoría son características o atributos de dicha categoría, las posibles respuestas sobre las relaciones entre las categorías corresponden a las hipótesis (Soneira, 2006).

En relación con el análisis de los datos realizado en la presente investigación, pueden reconocerse una serie de momentos que aparecen representados en el esquema que figura a continuación, en el que puede observarse cómo los distintos momentos del análisis confluyen en la construcción de las hipótesis entendidas como la explicación del fenómeno y que consolidan el aporte teórico del presente trabajo.

Figura 5. Momentos del análisis



Fuente: Adaptado de Soneira (2006)

Se ingresó al campo sin categorías teóricas preconcebidas, que fueron revelándose a medida que se progresaba en el proceso de investigación. Fueron delimitadas cuatro categorías con capacidad de explicar lo sucedido, en función de los diferentes actores que participan en el proceso y que fueron identificadas en el ir y venir entre la recolección de datos, su análisis y la

articulación con el marco teórico. Las categorías surgen de los datos recabados por los diferentes instrumentos, se aplican con facilidad a dichos datos y tiene un carácter explicativo de la situación problema propuesta.

La recolección de los datos se realizó a través de cuestionarios de Google (como una primera aproximación al campo, dada la situación de emergencia sanitaria), entrevistas y análisis de fragmentos de narrativas escritas por los noveles y grupos de discusión. Simultáneo a la recolección de datos se realizó su lectura y relectura. Los datos que denominamos como *evidencia* fueron agrupados cuando expresaban una misma idea, realizando de esta manera la *codificación abierta*, entendida como parte de la interpretación. Los *códigos* emergieron de las palabras de los diferentes actores (*códigos in vivo*).

Luego de la aplicación de los cuestionarios de Google, comenzaron a ser visualizadas potenciales categorías. Se ingresó nuevamente al campo y se compararon los hallazgos con las categorías emergentes. Para las categorías fueron evidenciándose propiedades, realizando de esta manera una *codificación axial*.

En la siguiente tabla se ejemplifica lo antes expuesto y se adelanta la categoría central delimitada. A modo de ejemplo:

Tabla 5. Perfilando la categoría central

Categoría central	categoría	Propiedades
Temor, inseguridad e incertidumbre experimentada por los docentes noveles	Posibilidades laborales	Contextos socioculturales de los centros educativos Oferta laboral

Fuente: Elaboración propia

De las categorías definidas, el temor, la inseguridad e incertidumbre de aquellos docentes noveles que transitan su proceso de inserción es el denominador común o elemento aglutinante de las categorías definidas, por lo cual se considera como *categoría central*. Del cuadro se desprende que las posibilidades laborales y particularmente el dónde y el cuándo —es decir en qué tipo de centro educativo y en qué momento se concretarán esas primeras experiencias laborales— resultan claves, contribuyendo al temor, inseguridad e incertidumbre de quienes inician sus

experiencias laborales. (Tabla 8)

De las interacciones entre las categorías y sus relaciones con la categoría central que resultan respuestas al ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué? y ¿quién?, surgen una serie de hipótesis, entendidas como se explicitó anteriormente como respuestas provisionarias acerca de las relaciones entre categorías (Soneira, 2006).

Cuando se toma la decisión metodológica de trabajar con TF, se parte de una postura pedagógica alineada con la pedagogía crítica. En esa ida y vuelta entre el marco de referencia teórico, el trabajo de campo, cuando se determinan las categorías, sus propiedades y las relaciones entre las categorías, estamos escindiendo el contexto en sus partes constitutivas, observamos sus interacciones, tomamos distancia del mismo, lo admiramos y resignificamos. Se trata de una decisión metodológica que se amalgama con la caracterización de la conciencia crítica (Freire, 1976), un anhelo de profundizar en el problema, el reconocimiento de que la realidad es cambiante, una necesidad de chequear y verificar los hallazgos y el intento de despojarse de los prejuicios al abordar el problema, rechazando posiciones quietistas, entendiendo la acción como motor o estímulo para la reflexión sobre la misma. (Freire, 1976)

En una entrevista realizada a Strauss (1994), en la cual realiza una descripción de la forma y el proceso que lo llevan a sentar las bases de la TF, establece la característica cambiante del contexto, en un proceso de evolución constante, en un continuo entre la fragmentación, escisión y la aparición y fusión, donde reconoce a los humanos como partícipes de la creación y recreación de la realidad de la que forman parte, valorando la acción y la reflexión sobre esta: "Los conceptos teóricos deben estar fundamentados en la observación y el trabajo de campo" (p. 4).

Otro aspecto a tomar en cuenta en este capítulo es el de la validez y confiabilidad de la investigación. Al momento de delimitar el tema de investigación, quedan al descubierto los intereses en la temática pautados por las propias experiencias personales y profesionales de la autora. El haber participado del Programa de Acompañamiento al proceso de inserción laboral de los docentes noveles presenta a la investigadora inmersa y partícipe de la realidad que se pretende abordar. Para asegurar la validez de la investigación, se opta por la triangulación como técnica: "Obteniendo más de una visión distinta es posible obtener una visión precisa (más precisa)

de ella" (Strauss y Corbin, 2002, p. 111).

En la presente investigación se toman al respecto una serie de decisiones metodológicas:

1). Se utilizan diferentes fuentes para estudiar la situación problema, es decir, se considera la misma situación desde la perspectiva de diferentes actores involucrados en la misma:

- Docentes noveles
- Equipo de gestión
- Referentes del Programa de Acompañamiento

2). Se utilizan diferentes instrumentos para la recolección de información distanciados cronológicamente:

- Fragmentos de narrativas escritas por los noveles.
- Cuestionarios de Google (como una primera aproximación al campo dada la situación sanitaria)
- Entrevistas
- Grupos de discusión.

3) Se recurre a la lectura entre pares como otra forma de asegurar la validez y fiabilidad. Se somete el trabajo a la lectura de tres referentes, quienes de una u otra forma conocen el tema a investigar, ya sea por estar vinculados al Centro Educativo en el cual se desarrolló dicha investigación, por trabajar en Formación Docente o por integrar el Programa de Acompañamiento. Las devoluciones fueron amalgamadas y contribuyeron a la reescritura del trabajo.

Primer ingreso al campo de investigación

Fase 1. Abril, mayo y junio

Se realizó:

- Cuestionario *online* a noveles
- Cuestionario *online* a equipo de gestión
- Entrevista a Referente del Programa Noveles del Uruguay que se desempeña en la

coordinación del Programa.

- Lectura y análisis de narrativas elaboradas por noveles en el marco de la consigna “Noveles en primera persona” propuesta por el Programa en el año 2020
- Análisis documental y de información:
 - Informe final del Programa Noveles del Uruguay (2019). Coordinación y Equipo articulador.
 - Informe final del Programa Noveles del Uruguay (2020). Coordinación y Equipo articulador.
 - Informe de evaluación del Programa Noveles del Uruguay del Consejo de Formación en Educación. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Dirección de Planificación Educativa. División de Investigación y Estadística Educativa.

Segundo ingreso al campo de investigación

Fase 2. Setiembre, octubre y noviembre

Se realizó:

- Entrevista a Referente del Equipo de gestión del centro educativo.
- Entrevista a Referente del PNU que se desempeña como mentora del Programa.
- Grupo de discusión 1: docentes recién egresados del Centro de Formación (5 docentes)
- Grupo de discusión 2: docentes noveles que participaron del Programa en los años 2019 y 2020 (8 docentes noveles).

Tercer ingreso al campo de investigación:

Fase 3. Febrero y marzo

Se realizó:

- Análisis comparativo de las Actas de Designación de horas (febrero 2022) y los listados por asignatura de los docentes inscriptos en la categoría IIB (titulados no efectivos), considerando por asignatura el número de docentes que integran el listado IIB y el número de docentes que no han podido optar por horas de trabajo, por no existir oferta laboral

real.

En el ir y venir desde el campo de investigación al análisis de los datos y desde estos nuevamente al campo de investigación, a partir del etiquetado que se realiza mediante el resaltado con diferentes colores de fragmentos de la información que refieren al mismo tema y memorandos, comienzan a perfilarse posibles categorías. Se seleccionan o identifican los fragmentos significativos de las entrevistas, cuestionarios y narrativas. Se procede a una codificación abierta identificando códigos *in vivo* a partir de las voces de los diferentes actores.

A partir de la fase 1 de ingreso al campo de investigación, se desprende: por una parte, la necesidad de escuchar las voces de docentes recién egresados del centro de formación (grupo de discusión 1), por otro lado, los aspectos a considerar en el *grupo de discusión* con docentes noveles que participaron del PNU durante los años 2019 y 2020.

Barbour (2013) plantea que los grupos de discusión brindan la posibilidad de abordar la perspectiva de los individuos que se encuentran inmersos en la situación a investigar accediendo a sus percepciones y experiencias, a través de una representación colectiva, una construcción activa y participativa de significados. Es ir más allá de las individualidades. La autora refiere a la potencialidad de la elaboración de materiales de estímulo que propicien el debate.

En este contexto se realizan dos instancias tendientes a la planificación de dichos materiales con Colaboradores Calificados (CC): una educadora, quien trabaja como Educadora Preescolar en un Centro Educativo Integrado (CC1) y quien produjo el material que motivó y guio la discusión (escenas dibujadas) y una docente de Didáctica III de la Biología (CC2), con quien se puso en discusión el material, lo que motivó posteriores reelaboraciones de este.

Las escenas motivaron la discusión y la orientaron en función de las dimensiones emergentes a partir de las anteriores intervenciones en el campo:

- Aportes desde el Centro de Formación
- Aportes desde el Centro Educativo de Educación Media
- Aportes desde el Programa Noveles del Uruguay

Se configuran tres escenas:

- Escena 1: Docente que egresa del Centro de Formación

- Escena 2: El docente que egresa del Centro de Formación ingresando a un Centro de Educación Media.
- Escena 3: El docente en el aula; se destaca aquí la mochila, la cual se ubica sobre la mesa de trabajo.



Escena 1

Escena 2

Escena 3

El tercer material de estímulo utilizado exclusivamente con el grupo de discusión 2 consistió en un collage con fotos de las distintas actividades propuestas en el marco del PNU.



Consideramos que los grupos de discusión propuestos motivaron un intercambio fluido entre los participantes, aseguraron una construcción de conceptos que trascendió las posturas individuales y una elaboración grupal de significados. Podíamos acceder a un grupo de docentes noveles quienes compartían intereses, preocupaciones y vivencias, pero contábamos además con el tiempo y el espacio para proponer una instancia de este tipo. El momento en que tienen lugar

estos grupos de discusión fue a posteriori del análisis de documentación y de las entrevistas a diferentes actores involucrados en el proceso de inserción, esto resultó relevante ya que nos permitió acceder a una primera aproximación a la temática e insumos para enriquecer y fomentar la discusión.

CAPÍTULO VII

Investigar es un trabajo arduo. Pero también es entretenido y emocionante. Es más, nada se puede comparar con la dicha que proviene del descubrimiento.

Strauss y Corbin, 1994, p. 24

En este capítulo se presenta el análisis de los datos recabados a partir de las diferentes herramientas e instancias de trabajo de campo. Se exponen las evidencias de las categorías y sus propiedades. Se utiliza el formato de tablas como estrategia de presentación de los datos, en las que aparecen transcripciones de fragmentos de los discursos de los diferentes actores implicados en el proceso de inserción. Las evidencias que refieren al mismo tema se engloban en la misma categoría.

Los datos: procesamiento y análisis

En las tablas que se proponen a continuación se presenta un esquema de codificación (Gibbs, 2012) en las que se exponen pasajes de textos obtenidos del trabajo de campo que ejemplifican la misma idea, lo cual permite vincularlos, codificándolos con el mismo nombre.

En las mismas se exponen a modo de recorte algunas de las *evidencias* aportadas por los actores que orientaron la determinación de las categorías y sus propiedades. En la determinación de dichas categorías se tomaron en cuenta las voces de diferentes actores implicados en el proceso de inserción docente (RP = RPN, RG= referentes del equipo de gestión, DN= docente novel, RE: docentes recién egresados del centro de formación)

Se recabaron otras evidencias que sustentan la categorización. Para acceder a las mismas remitirse al apartado anexo (Tablas 10, 11, 12, 13y 14). En las mismas, la información (pasajes de discursos obtenidos del trabajo de campo que refieren a la misma idea o concepto) se aglutinan de acuerdo a las opiniones y experiencias de los diferentes actores implicados en el proceso de inserción que fueron relevadas en la presente investigación. En las tablas que se presentan a continuación recortes de esas evidencias se condensan en torno a las categorías que emergen del trabajo de campo.

Tabla 6. Aportes desde el centro de formación inicial

Actores	Evidencia	Propiedades
RP1	<i>"costaba mucho y sigue costando en algunos lugares entender que en realidad el egresado de formación docente tiene que seguir vinculado a la institución"</i>	Vínculo del Centro de formación inicial con los docentes luego de su egreso
DN8	<i>"yo diría el reclamo de volver al centro de formación. Este año me inscribí para cursar el profesorado de sociología"</i>	
RP1	<i>"en las materias que tiene por diferentes motivos sienten que no están contempladas estas herramientas para poder insertarse laboralmente a la institución activamente"</i>	
RG1	<i>"el profesor novel llega a la institución educativa con los recursos provistos por la institución donde se ha formado. En esta etapa de la formación algunos aspectos han quedado debilitadostrabajo en equipo, sentido de pertenencia a una cultura colaborativa...la interacción con la comunidad de pares y el desarrollo de un plan de trabajo contextualizado"</i>	Incorporación a la dinámica institucional
RG1	<i>"Tristemente el vínculo entre el equipo de gestión y la institución formadora es algo a replantearse"</i>	Vínculo entre el Equipo de Gestión y la institución formadora
RE2	<i>"a las instituciones no les vi relacionamiento, la comunicación va alumno – docente practicante- profesor de didáctica y en la institución se da con el adscripto"</i>	Aspectos conceptuales
DN8	<i>"es que desde lo conceptual hay muchas cosas que no te da el centro en el que te formaste, que las aprendes solo y eso te da mucha inseguridad"</i>	
DN2	<i>"sobre todo con dudas administrativas, en formación es una materia pendiente"</i>	Aspectos administrativos del quehacer docente
RE5	<i>"yo tengo la sensación de que cuando uno hace la práctica de didáctica es algo de libro"</i>	
DN2	<i>"Yo creo que existe una brecha importante entre la teoría y la práctica, entre lo que te enseñan e formación docente y cuando vamos a un salón de clase lo que verdaderamente sucede... yo creo que el verdadero aprendizaje sucede cuando comenzamos a trabajar"</i>	Ajuste entre teoría – práctica

De la tabla anterior queda en evidencia la fractura del vínculo entre el Centro de Formación Inicial y los docentes luego de su egreso, esta misma fractura se hace evidente en el vínculo entre el equipo de gestión del centro de Educación Media y la Institución Formadora. Los aspectos conceptuales y administrativos aportados por la formación inicial son resaltados por los docentes noveles como un aspecto debilitado de la formación inicial.

Lo antes expuesto se cristaliza o amalgama en un desacople entre teoría y práctica, entre los aportes brindados por la formación inicial y la realidad a la que los docentes noveles se enfrentan día a día en su trabajo en territorio.

Tabla 7. Aportes desde el centro de educación media

Actores	Evidencia	Propiedades
RP1	<p>"el acompañamiento que realiza el tutor es involucrarlo en lo que es la comunidad, la institución con las características que tiene, de cómo se trabaja en esa institución para que el novel adquiera el sentido de pertenencia que se pretende"</p> <p>"hubo mucha apertura del Centro y del tutor a lo que nosotros intentábamos hacer como desafío"</p>	El rol del tutor como figura clave de adaptación del Programa a las particularidades del Centro
DN6	"yo creo que tiene mucho que ver con las direcciones... y creo que la postura de la dirección del liceo fue fundamental para ayudarnos en la inserción docente, eso no pasa en todos los liceos , se nos escuchaba , se nos integró a la comunidad educativa"	El Equipo de Gestión implicado en el proceso de inserción docente.
DN3	"compartí experiencias y aprendizajes en el espacio de coordinación institucional"	Espacios para compartir experiencias

En la tabla que antecede resulta evidente la relevancia del equipo de gestión como figura clave en el proceso de inserción docente. Un equipo que escuchó las voces de los noveles, partió de sus intereses, propuso y habilitó instancias en las que los docentes noveles compartieron sus experiencias y los insumos obtenidos en diferentes instancias de formación con el colectivo docente, potenciando el rol del tutor, brindándole, al mismo la libertad para accionar, acompañar y atender las demandas de los docentes noveles.

Tabla 8. Aportes desde el programa noveles

Actoress	Evidencia	Propiedades
RP1	"el desafío era involucrar a las comunidades de formación docente, esto se presentó como un gran desafío y sigue siendo una debilidad"	Involucramiento en el Programa por parte del Centro de Formación
RP2	"A los docentes del CeRP les interesó muy poco involucrarse en el Proyecto... unos 6 o 7 profesores que acompañaron en actividades puntuales"	
RP1	"En el caso del Liceo ____ una de las grandes fortalezas fue un equipo de gestión que desde el vamos apoyó y acompañó"	Receptividad del Programa por parte del Equipo de Gestión"
RG1	"El programa ha generado una rica movilización del hacer docente... que promueve el pienso entre pares que contribuye asertivamente al desempeño del rol docente" "trabajo sinérgico entre pares y demás actores de la organización lo cual generó un importante aporte a la cultura institucional"	Vínculos interpersonales
DN3	"Conocí compañeros que impulsaron habilidades en mí que aún n o conocía" "me relacioné mejor con la institución y los demás compañeros"	
DN4		

Actores	Evidencia	Propiedades
G2	"se ha generado un destacado empoderamiento de los diferentes espacios de la organización, impregnando los noveles de energía renovadora la dinámica del trabajo institucional"	Participación de los noveles en los distintos espacios de la organización institucional
RG2	"continuaron ampliando su formación asistiendo de forma presencial y / o virtual a las diferentes instancias propuestas"	Formación continua
DN3	"Hubo varios cursos como el de evaluación y el de inteligencia emocional que fueron de gran soporte para mi carrera"	
DN6	<i>"recuerdo que bueno cuando el primer año que trabajamos en el Programa se nos alcanzó un cuaderno para escribir situaciones de aula que después compartíamos y podíamos pensar juntos y eso a mí me gustó mucho"</i>	<i>Reflexión sobre las prácticas</i>

En la tabla anterior se reitera la fractura en el vínculo del Centro de Formación Inicial con los docentes luego de su egreso, en este caso, puesto de manifiesto en la escasa participación y compromiso del Centro de Formación Inicial con el Programa de Inserción Docente.

Otro aspecto recurrente es la receptividad y compromiso del equipo de gestión para con el Programa de Acompañamiento a la Inserción Docente, el cual es reconocido como facilitador y potenciador de los vínculos de los docentes noveles con otros actores institucionales y de espacios de reflexión colaborativa sobre el accionar docente.

Tabla 9. Oferta laboral que posibilite la inserción

Actores	Evidencia	Propiedades
RE2	<i>"egresas, quieres trabajar de ello y el mercado laboral complica mucho lo que es esa elección de horas y ese salto que espacia mucho lo que es ese egreso, la formación y el ejercicio"</i>	Oferta laboral
DN2	<i>"yo tengo solo un grupo, tuve dos suplencias, pero fueron un mes, es muy triste, desestimula y preocupa"</i>	
RE1	<i>"Yo ni ahí de sentirme preparada para trabajar en esos contextos, me asusta por decirlo de alguna manera"</i> <i>"No estamos preparados para abordar grupos de alta complejidad"</i>	l lugar en donde transcurren las primeras experiencias laborales

De la tabla que antecede queda en evidencia la dificultad de los docentes noveles para concretar su inserción docente, debido a la escasa oferta laboral a la que los mismo refieren en sus discursos y que se reafirma al indagar sobre la cantidad de docentes en la categoría IIB (egresados no efectivos) que a fines del mes de febrero no han podido acceder a horas de trabajo (remitirse a la tabla 13 del anexo) que en muchas asignaturas se ubica entre el 70 al 100 %. Otro aspecto que surge es la preocupación de los docentes noveles al momento de concretar la inserción laboral referidas al contexto socio económico, cultural y educativo de los centros educativos en los cuales transitan sus primeras experiencias laborales, no sintiéndose preparados para hacer frente a realidades educativas de alta complejidad en centros educativos cuya población proviene de contextos de alta vulnerabilidad.

De forma transversal a las cuatro categorías delimitadas se perfila una categoría definida como categoría central, que amalgama las otras cuatro categorías que emergen del trabajo de campo: las emociones de los docentes noveles, referidas a su proceso de inserción.

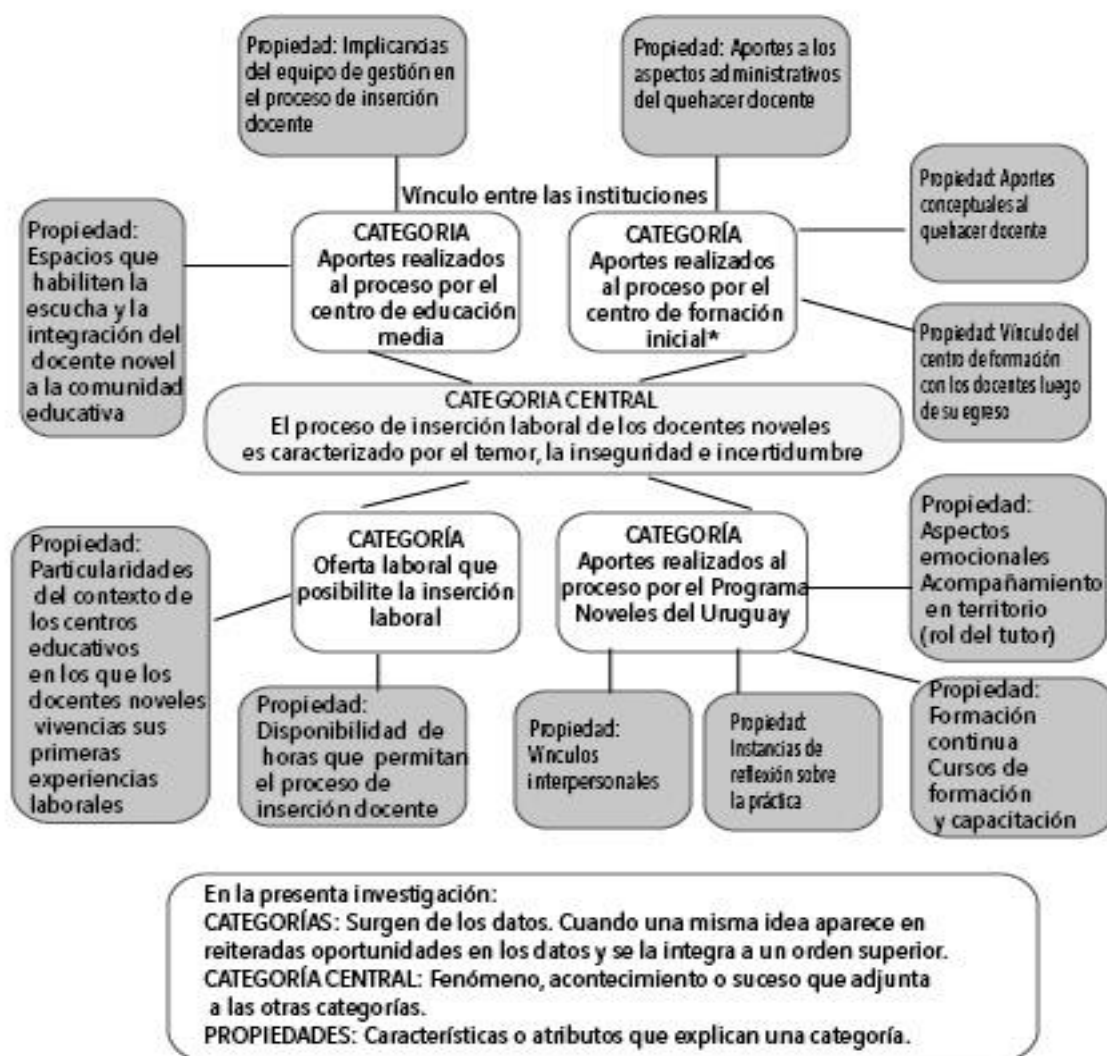
Tabla 10. Las emociones de los docentes noveles, referidas a su proceso de inserción

Categoría: Emociones de los docentes noveles que acompañaron su proceso de inserción.

Actores	Evidencia
RE1	"¿Ahora puedo volver al centro del cual egresé? ¿Dispongo de las herramientas para desempeñarme como docente?"
RE1	Siento que la inseguridad me invade
RE4	"A mí me pasa que veo eso de la soledad. Salí solo"
RE2	"siento incertidumbre, mucho miedo y ansiedad"
RE5	"Reconozco en mi inseguridad, miedo e incertidumbre" "en cuanto a las emociones comparto la inseguridad, la incertidumbre y recapitulando rescato la idea de acompañamiento, la necesidad de pensar la docencia no como un trabajo en solitario"
DN3	"yo lo viví con mucho miedo, con mucha inseguridad porque quería hacer lo mejor... el temor a equivocarme"
DN	"se genera temor y no solamente en lo didáctico y en lo disciplinar, sino también en lo administrativo"

Los aportes del centro de formación inicial, del centro de educación media, del PNU y la oferta laboral actúan como elementos facilitadores u obstaculizadores de la inserción docentes. Las emociones que los docentes noveles refieren respecto a su proceso de inserción son: el temor, la inseguridad, incertidumbre y la soledad, pero los mismos se minimizan cuando el Centro de Educación Media se compromete con el proceso de inserción, atendiendo sus demandas, propiciando espacios de reflexión colaborativa y empoderando a los noveles de los diferentes espacios organizacionales, lo cual se potencia cuando se integra el Centro Educativo a un Programa Nacional de Acompañamiento que provee de recursos humanos y materiales destinados específicamente a facilitar el proceso de inserción.

Figura 6. Esquema de categorías



Fuente: Elaboración propia

El esquema que antecede, toma como insumos los datos presentados en las tablas precedentes, permitiendo la visualización de la categoría central, las categorías y sus propiedades. Las categorías surgen de los datos, siendo emergentes del trabajo de campo y su relación dialógica con la interpretación de estos. La representación esquemática intenta capturar las acciones e interacciones que condicionan y forman el entramado, la realidad en la cual se inserta el docente novel. Es así que Strauss (1994) hace referencia al concepto de trayectoria (*trajectory*) que reúne las acciones e interacciones que forman parte de un acontecimiento social y el concepto de

mundo social, entendido como comunidades de sentido. Esta investigación da voz a un grupo particular, los docentes noveles que comparten acciones, visiones y metas en una realidad concreta enmarcada en un tiempo y un espacio.

CAPÍTULO VIII

Codificar supone siempre un corte o fractura de los datos. Por un lado, permite identificar y agrupar información descontextualizándola, es decir extrayéndola del texto original. Por otro lado admite recuperarla en un nuevo texto (recontextualizarla) y comenzar a interrogarla...

Soneira, 2006, p.157

En el presente capítulo al que denominamos “lo que nos dicen los datos” se ponen en diálogo los datos empíricos obtenidos a partir de la aplicación de diferentes instrumentos que nos permitieron evidenciar las voces de distintos actores implicados en el proceso de inducción con marcos teóricos de referencia. Se explicitan los hallazgos de la investigación, su análisis y las consideraciones a las que se arriba.

Lo que nos dicen los datos

En el presente apartado, se entretajan los datos recabados, tomando en cuenta las voces de los diferentes actores involucrados en el proceso de inserción con marcos teóricos de referencia, esto permite otorgarle al trabajo validez referencial. Aquí consideramos de relevancia referirnos a la dificultad de construir un estado del arte previo al ingreso al campo y la identificación de las categorías y sus relaciones; la literatura emerge progresivamente y nos permite compararla con los datos que van surgiendo en el proceso de investigación. Al poner en diálogo las voces de los diferentes actores implicados en el proceso de inserción con literatura al respecto, los marcos teóricos se integran a los procesos de recolección de datos y codificación amalgamándose en la construcción del aporte teórico del presente trabajo.

Del discurso de los docentes noveles se hacen evidentes los altos niveles de inseguridad, incertidumbre y soledad que caracterizan el proceso de inserción a la docencia, que es advertido en reflexiones tales como:

En cuanto a las emociones comparto la inseguridad, la incertidumbre y recapitulando rescato la idea de acompañamiento, la necesidad de pensar la docencia no como un trabajo en solitario. (RE5, tabla 13).

Reconozco en mí inseguridad, miedo e incertidumbre (RE5, tabla 19).

A mí me pasa que veo eso de la soledad, salí solo (RE4, tabla 9).

Lo viví con mucho miedo, con mucha inseguridad porque quería hacer lo mejor...el temor a equivocarme (DN3, tabla 9).

El temor y la inseguridad reportadas inciden generando altos niveles de ansiedad a los que el docente novel debe hacer frente

Un gran caos que debo ordenar en mi cabeza (DN4, tabla 12).

Siento incertidumbre, mucho miedo y ansiedad (RE2, tabla 13).

Los datos apoyan lo identificado en la bibliografía. Vaillant (2013) refiere a las problemáticas que reconocen los docentes noveles, comunes a las reportadas por docentes experimentados, pero la incertidumbre y el estrés es mucho mayor en los docentes noveles por la presencia de escasos o nulos referentes y la ausencia de mecanismos para hacer frente a las demandas de constituirse en un aprendiz y docente en simultáneo.

Vinculado con lo antes expuesto, se hace evidente en el discurso de los noveles la situación de desacople entre la formación inicial y las realidades a las que se enfrentan en su trabajo. Esto se advierte en reflexiones tales como:

Cuando estás con tu grupo a cargo te das cuenta de que lo que podríamos haber pensado de antes se parece, pero tiene mucho de escondido de lo que es (RE2, tabla 12).

Es como dar una lista entera de lo que puedes pensar antes y lo que puede surgir después (RE3, tabla 12).

Yo tengo la sensación de que cuando uno hace la práctica didáctica es algo de libro

(RE5, tabla 12).

Ver como pongo en marcha esos aspectos teóricos, como los conjugo con lo que tengo enfrente que son mis estudiantes (DN4, tabla 12).

Yo creo que existe una brecha importante entre la teoría y la práctica, entre lo que te enseñan en formación docente y cuando vamos a un salón de clases lo que verdaderamente sucede (...) yo creo que el verdadero aprendizaje sucede cuando comenzamos a trabajar (DN2, tabla 12).

De la información presentada, se desprende la asimetría entre el discurso que se va consolidando durante el proceso de formación inicial y la vinculación del docente novel con la realidad misma, quedando en evidencia el desacople o desarticulación entre la imagen que sobre: los estudiantes, los centros educativos y las interacciones que en estos ocurren, poseen los docentes noveles previo a su proceso de inserción y una vez que se insertan como profesionales. Esta situación que es referenciada como "choque con la realidad" por Huberman y col. (1984) y como "shock de transición" por Veenman (1984). Marcelo (2009) la compara con la situación vivenciada por los inmigrantes que se enfrentan a una cultura desconocida, desafiante e intimidatoria.

De los datos se desprende que los sentimientos de: inseguridad, temor, soledad e incertidumbre reportados por los docentes noveles pueden ser acrecentados o reducidos en función de cuatro categorías emergentes y de las interacciones que ocurren entre ellas. Dichas categorías son: la formación inicial, el centro de educación media que acoge a los docentes noveles, la oferta laboral y el Programa de Acompañamiento a la inserción docente.

La puesta en marcha del Programa de Acompañamiento a la inserción docente en territorio y los vínculos entre este, la institución de formación docente y el centro de educación media constituyen un entramado en el cual los docentes noveles se insertan.

En lo que refiere al Centro de Formación Inicial y sus aportes al proceso de inserción, los docentes noveles identifican los aspectos administrativos del quehacer docente como un elemento que requeriría ser repensado desde la formación inicial.

La organización de la libreta digital, ya que en nuestra formación es escaso el

aprendizaje del mismo. (DN4, tabla 3)

Sobre todo, con dudas administrativas, en formación es una materia pendiente y salimos de ahí sin saber nada, sin saber usar una libreta. (DN2, tabla 12)

Otro aspecto a considerar corresponde a los aportes disciplinares. Los noveles los reconocen como insuficientes al momento de hacer frente al trabajo en el aula.

Cuando empecé a trabajar voy al programa de segundo y nunca lo había leído ... decía sistemas materiales y mezclas y yo dije eso es de química y yo química no tengo en la carrera de física. (DN6, tabla 11)

Es que desde lo conceptual hay muchas cosas que no te da el centro en el que te formaste, que las aprendes solo y eso te da mucha inseguridad. (DN8, tabla 114)

En este sentido, nos preguntamos: ¿la formación inicial por sí sola es capaz de suministrar al docente novel el total de los insumos disciplinares demandados al momento de la inserción docente? ¿qué concepción de la realidad ha colaborado a construir en los docentes el propio centro de formación inicial?

En nuestra realidad actual, el conocimiento cambia vertiginosamente, el desarrollo de la tecnología impacta en el quehacer docente. Según Vaillant y Marcelo (2018) resulta imposible que los docentes aprendan todo lo que necesitan para su desempeño laboral solamente durante su formación inicial y la formación continua, y valoran la capacidad de los docentes para gestionar sus propios procesos de aprendizaje. Y en ese proceso de autoaprendizaje valoran la observación reflexiva, es decir, reflexionar sobre la experiencia vivida, movilizar los conocimientos previos para aplicarlos a la situación y aplicar lo aprendido a futuras situaciones.

En cuanto a la formación de docentes que vivencien la necesidad de adaptación crítica y reflexiva a una realidad en constante evolución y cambio. Vaillant y Marcelo (2018) proponen la importancia de la autoformación, donde la experiencia es propulsora del aprendizaje y la reflexión un elemento clave. Freire (1976) reconoce el potencial de la reflexión y acción como elementos íntimamente ligados a la praxis, que exigen actuar y reflexionar sobre dicha acción y que constituyen los cimientos para el compromiso profesional. Brandsford y col. (2005) incorporan el

concepto de *expertos adaptativos*, haciendo referencia a docentes comprometidos con sus aprendizajes a lo largo de toda su vida y que combinen competencia y capacidad de innovación como forma de adaptarse a las cambiantes condiciones de esta sociedad actual.

Peralta Valdés (2015) reconoce el proceso que transita el docente novel como propicio para la promoción de los procesos de reflexión crítica y autoconocimiento, debido a que las propias contradicciones e inquietudes a las que enfrenta el docente en este período son fértiles para potenciar la reflexión. Marcelo (2009) hace referencia a las habilidades críticas y a la capacidad de reflexionar, evaluar y aprender sobre la práctica de los docentes noveles como elemento clave de la formación permanente.

Las instancias de reflexión propuestas desde el PNU son valoradas positivamente por los docentes y reconocidas como instancias fermentales. Esto se evidencia en expresiones, entre otras, como:

Me hizo reflexionar un montón sobre mis prácticas. (DN5, tabla 12)

Me permitió poder reflexionar con otros noveles y otros docentes, sondear otras posibilidades y aceptarme a mí misma y tener la certeza que puedo más. (DN6, tabla 12)

En el presente estudio los docentes noveles valoran y reclaman instancias reflexivas colaborativas. Vaillant y Marcelo (2018) identifican los entornos de reflexión y colaboración entre pares fundamentales en la formación y el desarrollo profesional. Son los noveles que reconocen estas instancias de trabajo con el otro, desarrolladas en el marco del Programa Noveles, difundidas por referentes del centro de educación media, el que se empoderó de dichas propuestas y facilitó la participación en ellas de noveles y tutor, donde se potencia lo interpersonal. Esto queda de manifiesto en expresiones como:

Las situaciones que ocurren en el aula, está bueno eso de discutir las con el otro, el pensar juntos. (DN6, tabla 12)

Recuerdo que bueno cuando el primer año que trabajamos en el Programa se nos alcanzó un cuaderno para escribir situaciones de aula que después compartimos y podíamos pensar juntos y eso a mí me gustó mucho. (DN6, tabla 12)

Conocí compañeros que impulsaron habilidades en mí que aún no conocía. (DN3, tabla 12)

Sobre todo, trabajando en equipo. (DN3, tabla 12)

El hecho de dialogar e intercambiar con nuestros pares me aportó mucho (DN3, tabla 12)

Me ha permitido interactuar entre colegas y planificar juntos. (DN5, tabla 12)

Para mí eso era super enriquecedor, el poder trabajar y pensar con el otro, no sentirme tan sola. (DN8, tabla 12)

Bickmore (2010) reconoce el trabajo colaborativo y reflexivo entre pares, el compartir experiencias y reconocerse en ellas como instrumento de análisis de las prácticas facilitadoras de los procesos de inserción.

Referentes del equipo de gestión entrevistados reconocen ciertos aspectos para ser atendidos en lo que respecta a los docentes noveles que transitan sus primeras experiencias en el centro de educación media que gestionan.

El profesor novel llega a la institución educativa con los recursos provistos por el centro de formación donde se han formado. En esta etapa de la formación algunos aspectos han quedado debilitados. Al referirnos a estos aspectos debemos mencionar: trabajo en equipo, el sentido de pertenencia a una cultura colaborativa...la interacción con la comunidad de pares, el desarrollo de un plan de trabajo contextualizado. (RG1, tabla 11)

Los aspectos reflexivos y colaborativos aparecen como un elemento clave facilitador de todo proceso de inserción en territorio que habilite la comprensión de contextos complejos y cambiantes.

Otro aspecto para tomar en cuenta que emerge del discurso de los docentes noveles es la sensación de abandono que perciben una vez que egresan del centro de formación inicial. Es un reclamo y una necesidad seguir en contacto con el centro que los formó, que se evidencia en

intentos de cursar otras carreras docentes que les permitan reestablecer el vínculo con la institución y que se advierte en expresiones tales como:

Yo no he vuelto al centro, sigo en contacto con mis profesores, pero a nivel particular, no por iniciativa del centro. (DN6, tabla 11)

Yo intenté volver cursando una materia para cursar portugués. Pero pensándolo bien el volver fue como para reencontrar el vínculo con el Centro de Formación, sentirme otra vez parte de ... (DN4, tabla 11)

Sí, referido a eso yo estoy pensando realizar la carrera de Educador Social...puede ser que tenga algo que ver con eso de volver al centro de formación (DN6, tabla 11).

Este año me anoté en profesorado de sociología. (DN8, tabla 11)

Referente del PNU reconoce este aspecto como clave a ser trabajado y como un desafío.

Costaba mucho y sigue costando en algunos lugares entender que en realidad el egresado de formación docente tiene que seguir vinculado a la institución. (RP1, tabla 8)

Hay como un divorcio, es un estudiante, pero no logran visualizarlo como un profesor de secundaria o de UTU... pasan los años y sigue sucediendo esto. (RP1, tabla 8)

En este sentido, Marcelo y Esteban (1998) hacen referencia a la necesidad y reclamo de los docentes en cuanto a instancias de formación que habiliten el desarrollo profesional y reconocen la colaboración entre el centro de formación inicial y los centros educativos en los que los docentes se desempeñan laboralmente como un elemento clave en ese dicho proceso.

En lo que refiere a la intervención del Centro de Educación Media en el proceso de inserción y su interacción con el Programa de Acompañamiento a la inserción docente, los docentes noveles reconocen el impacto del equipo de gestión y su compromiso en el proceso de inserción como un elemento clave facilitador u obstaculizador de dicho proceso.

Yo creo que tiene mucho que ver con las direcciones, está el discurso de direcciones

de puertas abiertas, pero en los hechos no es tal y creo que la postura de la dirección del liceo fue fundamental, eso no pasa en todos los liceos, se nos escuchaba, se nos integró a la comunidad educativa. (DN6, tabla 12)

Compartí experiencias y aprendizajes en el espacio de coordinación institucional. (DN3, tabla 12)

Asistimos a jornadas en Montevideo y compartimos lo vivido con otros docentes del centro y la dirección siempre nos acompañó. (DN4, tabla 12)

Los integrantes del equipo de gestión ponderan positivamente los aportes realizados por el programa y en su discurso queda en evidencia su compromiso con el programa en general y con el acompañamiento del proceso de inserción en particular.

Trabajo sinérgico entre pares y demás actores de la organización, lo cual generó un importante aporte a la cultura institucional. (RG1, tabla 11)

Se ha generado un destacado empoderamiento de los diferentes espacios de la organización, impregnando los noveles docentes de energía renovadora la dinámica del trabajo institucional. (RG2, tabla 11)

Optimización de los logros en el desarrollo del trabajo colaborativo e interdisciplinario motivando a docentes de mayor antigüedad y demás integrantes de la comunidad educativa. (RG2, tabla 11)

Generación de espacios de reflexión a través de producciones literarias propias las cuales fueron compartidas en foros en Montevideo y en la coordinación general con otros docentes. (RG2, tabla 11)

Desde referentes del PNU se valora positivamente la apertura y compromiso del equipo de gestión del centro educativo en el cual se desarrolló la investigación con el programa y el acompañamiento en territorio.

En el caso del liceo (...) una de las grandes fortalezas fue un equipo de gestión que

desde el vamos apoyó y acompañó. (RP1, tabla 8)

Lograr visualizar los insumos que tenemos en el centro, los recursos humanos y cómo hacerlo, entonces eso también lo destacamos como una gran fortaleza. (RP1, tabla 8)

Hubo mucha apertura del Centro y del tutor a lo que nosotros intentábamos hacer como desafío. (RP1, tabla 8)

Al referirse a los procesos de gestión en el acompañamiento de los docentes noveles, Peralta Valdez (2016) identifica que ante un Programa de Acompañamiento a la inserción docente los equipos de gestión pueden tomar diversas actitudes. En el caso particular indagado en este estudio, se explicita un "compromiso por convicción", que se hace evidente a partir de lo expresado por los diferentes actores cuyas voces fueron relevadas y de la lectura del Informe realizado por el Tutor del Programa, que presenta las acciones de acompañamiento en territorio:

Se habilitaron espacios para que los noveles compartieran sus experiencias en espacios de coordinación, se destinaron horas de coordinación para trabajar en el acompañamiento a la inserción tanto para tutores como para docentes noveles y otros actores institucionales y se habilitaron espacios físicos, varias jornadas y encuentros se desarrollaran en el centro educativo. Desde el propio centro educativo se propusieron instancias de formación atendiendo a los intereses de los docentes noveles y con los recursos humanos del propio centro.

Brock y Grady (citados por Bickmore, 2010) identifican la inserción docente como modeladora del ambiente organizacional y la relevancia del trabajo colaborativo y el compromiso de la gestión institucional.

Ávalos (2008) reconoce los contextos sociales y organizacionales de los centros educativos como factores que influyen y condicionan los aprendizajes de los nuevos docentes en su proceso de inserción.

Darling y Hammond (citados en Bickmore y Bickmore, 2010) identifican el valor del liderazgo de los equipos de gestión como facilitadores del proceso de inserción docente. Por otra parte, Bickmore y Bickmore (2010) valoran como efectivos los programas de inserción cuando son

atendidas las demandas, requerimientos, inquietudes personales y profesionales de sus destinatarios, los docentes noveles, y reconocen como clave el rol de los equipos directivos.

Un aspecto que surge de los datos de forma recurrente, es la situación de desconexión entre el centro de formación inicial y el centro de educación media en el que los docentes noveles transitan sus primeras experiencias laborales. La coordinación entre los centros de enseñanza media y los centros de formación docente constituía uno de los objetivos propuestos desde el Programa Noveles.

Lo antes expuesto se confirma en expresiones manifestadas por el equipo de gestión tales como:

Tristemente el vínculo entre el equipo de gestión y la institución formadora es algo a replantearse. (RG1, tabla 11)

No puede prescindirse de ese intercambio de crecimiento y enriquecimiento profesional con la institución formadora. (RG1, tabla 11)

La institución formadora de la cual egresan estos noveles docentes debiera sostener una interrelación con los centros en los cuales comienzan a desempeñarse los noveles colegas. El acompañamiento es una responsabilidad compartida. (RG1, tabla 11)

Cuando se comparan las opiniones y experiencias de referentes del equipo de gestión y referentes del PNU, se hace evidente la misma situación de desconexión, de desvinculación interinstitucional:

El desafío era involucrar más a las comunidades de formación docente esto se presentó como una debilidad como un gran desafío y sigue siéndolo. (RP1, tabla 8)

A los docentes del centro de formación les interesó muy poco involucrarse en el Proyecto... unos 6 o 7 profesores acompañaron en actividades puntuales. (RP2, tabla 8)

Cornejo (2007) hace referencia a la escasa interacción interinstitucional que permita dialogar sobre las condiciones reales de trabajo y las características de los estudiantes del centro educativo en los que los docentes noveles cursan sus primeras experiencias laborales. Propone que las instituciones de formación inicial deberían tomar acciones en la formación continua de los docentes egresados, siendo fundamental una colaboración estrecha entre las instituciones

formadoras y los centros de educación en los que los docentes noveles concretan su proceso de inserción. Es fundamental el trabajo sinérgico y coordinado de ambas instituciones en el proceso de inserción docente.

Otra de las categorías identificadas, que emerge de los datos como un factor de incidencia en el proceso de inserción docente, es la oferta laboral. Las características de los centros educativos en los que los docentes noveles en general tienen posibilidades de inserción laboral es un aspecto que aparece reiteradamente en el discurso de los docentes noveles. Sin lugar a dudas, el trabajo en centros educativos cuya población proviene de realidades sociofamiliares de alta vulnerabilidad es un factor que incide incrementando el temor, la incertidumbre e inseguridad. Algunas expresiones que lo evidencian son:

Los liceos de contexto tendrían que estar destinados a profesionales que tengan experiencia en el área. (RE2, tabla 12)

No estamos en condiciones de abordar grupos de alta complejidad. (RE5, tabla 12)

Yo ni ahí de sentirme preparada para trabajar en esos contextos, me asusta por decirlo de alguna manera. (RE1, tabla 12)

Alliaud (2014) identifica las dificultades adicionales a la inserción docente cuando los docentes noveles trabajan en instituciones altamente complejas ubicadas en contextos vulnerables. En la misma línea, cabe mencionar la investigación realizada en 2013 en la Universidad ORT del Uruguay por Vaillant y Bernasconi (citada por Rodríguez Zidán, 2016) que deja en evidencia la asociación entre la antigüedad docente y el lugar de trabajo, siendo superior al 50 % el total de profesores noveles que trabajan en centros educativos de vulnerabilidad social.

En relación a la oferta laboral, una situación que preocupa a los noveles y que se evidencia a través de los datos, es la imposibilidad de concreción laboral por la inexistencia de una oferta laboral real. Esto se visualiza en docentes egresados de asignaturas que son deficitarias, en las cuales, debido a la relación entre las horas disponibles y la cantidad de docentes efectivos y egresados, resulta difícil acceder a horas de trabajo.

Esa presión de no saber si vamos a poder tomar horas. (RE1, tabla 12)

Nunca sabemos bien como realmente (...) porque es un tema tabú (...) hablar de eso, preguntar sobre eso suena como a interesado. (RE1, tabla 12)

Egresas, quieres trabajar de ello y el mercado laboral lo complica mucho lo que es esa elección de horas y ese salto que espacia mucho lo que es ese egreso, la formación y el ejercicio. (RE2, tabla 12)

Yo tengo solo un grupo, tuve dos suplencias, pero fueron un mes, es muy triste, desestimula y preocupa. (DN2, tabla 12)

Yo ahí voy, agarrando puchitos de horas en cada lado e increíblemente después de cinco años es la primera vez que puedo tomar 20 horas. (DN8, tabla 12)

Esta situación que describen los docentes noveles y para la cual no existen antecedentes de investigaciones en nuestro país que profundicen al respecto, queda en evidencia al realizar una comparación de las actas de designación docente por asignatura y los listados de docentes que integran la categoría IIB para el departamento en el mes de febrero 2022 (última elección previo al inicio del año lectivo). Llama la atención la realidad de muchas asignaturas (tabla 13). En el caso de biología, son 44 los docentes que no han podido a la fecha optar por horas de clase en secundaria (33 % del total de los inscriptos en la categoría IIB)¹ en el caso de Filosofía son 20 los docentes de la categoría IIB que ven frustradas sus posibilidades laborales (43 % del total de titulados no efectivos), para Educación Social y Cívica y Derecho son 79 los docentes titulados que no han podido optar por horas de trabajo en secundaria (69 % del total de los egresados no efectivos). En Historia el porcentaje de egresados sin posibilidad de acceder a horas de trabajo en secundaria es de 62 %. La situación adquiere mayor dramatismo en el caso de asignaturas como Educación Física, en la cual de un total de 306 egresados inscriptos en la lista IIB ninguno de ellos ha tenido la posibilidad de optar por horas de trabajo en el subsistema (100 % del total). En Idioma Español un 71 % de los docentes integrantes de la categoría II B no han accedido, a la fecha, a horas de trabajo en secundaria; en Geografía el 100 % de los egresados no efectivos no

¹ La categoría IIB del escalafón docente (a partir del cual se estructura la elección de horas docentes) corresponde a los docentes egresados no efectivos.

acceden a la fecha a horas de trabajo en secundaria.

En lo que refiere a la implementación del PNU, que constituye otra de las categorías identificadas, los docentes noveles valoran positivamente el PNU referido a tres dimensiones: formación continua, aspectos emocionales y viabilización de los vínculos interpersonales con diversos actores del centro educativo.

Los aspectos emocionales aparecen reiteradamente en el discurso de los noveles como un aporte de relevancia desde el Programa y mencionan al tutor como una figura clave en la contención y acompañamiento:

Justo estaba empezando el Programa Noveles, me insertaba en una ciudad nueva y en un liceo nuevo que a mí me ayudó mucho en el sentido de sentirme acompañada (DN6, tabla 12).

Tuve la dicha de estar en dos instituciones que están inmersas en el Programa Noveles. Fue allí donde conocí a (...) dos docentes que motivan, que inspiran, que en todo momento nos ayudaron con las situaciones nuevas y difíciles. (las tutoras de dos de los centros educativos que participaron del Programa). (DN3, tabla 12)

Es un nuevo mundo y es reconfortante tener a alguien que nos apoye y nos brinde una guía que siempre necesitamos. (DN1, tabla 12)

Nuestra tutora siempre estuvo presente y eso reconforta. (DN1, tabla 12)

Estamos solos y eso se siente más luego de haber vivido la experiencia del Programa. (DN2, tabla 12)

La contención y el acompañamiento son resaltados por los docentes noveles; se perfila el valor que otorgan a una figura clave de acompañamiento, el tutor, que es quien acompaña en territorio. Se destaca la concepción de acompañamiento desde la horizontalidad.

De ahí lo importante que fue para mí el Programa, se me acompañaba, pero desde otro lugar, no desde el juzgar o evaluarme como docente, se me acompañaba desde la horizontalidad y no desde la jerarquía. (DN6, tabla 12)

De acuerdo a la guía del curso *Tutoría para la inserción institucional de noveles en Educación Media Básica Uruguay* (CFE, 2016), la relación novel-tutor es una relación entre profesionales, una relación entre iguales. Se priorizan las dimensiones personal e interpersonal del docente novel, facilitando su integración a las comunidades educativas desde un enfoque horizontal. Los docentes noveles consideran positivas y fermentales las instancias de formación aportadas desde el programa. Esto se evidencia en expresiones como:

Participé en cursos en la Institución y en Montevideo y eso me motivó a seguir estudiando. (DN4, tabla 12)

Hubo muchos cursos como por ejemplo de evaluación, mediación e inteligencia emocional que fueron de gran soporte en la carrera. (DN3, tabla 12)

Desde el equipo de gestión se valora positivamente las instancias de formación propuestas desde el programa.

Continuaron ampliando su formación asistiendo en forma presencial o virtual a las diferentes instancias propuestas. (RG2, tabla 11)

Desde el Centro de Educación Media en el cual se desarrolla la investigación se fue más allá del apoyo e incentivo para la participación de las instancias propuestas por el programa. Desde el mismo centro se propusieron instancias formativas atendiendo las demandas de los docentes noveles. Se proponen talleres sobre diseño universal de aprendizaje y espacios de discusión sobre evaluación. Esto es valorado positivamente tanto por noveles que refieren a estas instancias en sus expresiones así también como por los referentes del programa.

lograr visualizar los insumos que tenemos en el centro, los recursos humanos y cómo hacerlo, entonces eso también lo destacamos como una gran fortaleza. (RP1, tabla 10)

Otro aspecto que los docentes noveles valoran positivamente del programa son sus aportes a los vínculos de los noveles con diversos actores institucionales.

Me relacioné mejor con la institución y demás docentes. (DN4, tabla 12)

Me ha permitido interactuar entre colegas y planificar juntos. (DN5, tabla 12)

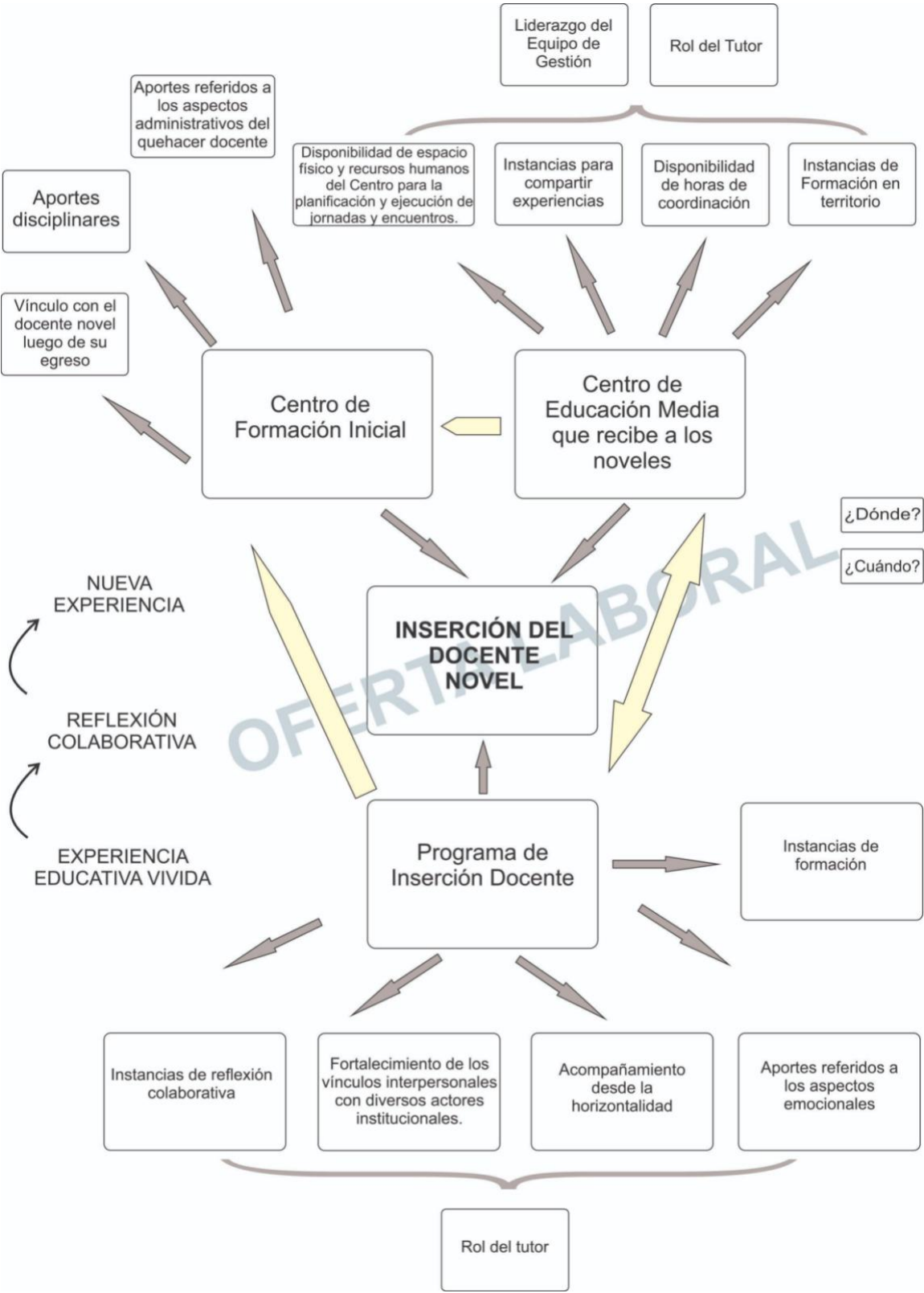
El trabajar y pensar con el otro. (DN8, tabla 12)

El programa ha generado una rica movilización del hacer docente (...) que promueve el pienso entre pares que contribuye asertivamente al desempeño del rol docente. (RG1, tabla 11)

Trabajo sinérgico entre pares y demás actores de la organización, lo cual generó un importante aporte a la cultura institucional. (RG1, tabla 11)

Lo antes expuesto se condensa de forma esquemática en la figura que se presenta a continuación.

Figura 7. Representación esquemática que emerge del análisis de los datos empíricos que se recabaron en territorio y que constituye el aporte teórico de esta investigación



Fuente: Elaboración propia

De la puesta en diálogo del discurso de los diferentes actores implicados en el proceso de inserción docente con los marcos teóricos de referencia, se consolidan las categorías y las interacciones entre las mismas, de dichas interacciones resulta el entramado en el cual se inserta el docente novel.

En la figura se presentan de forma esquemática los hallazgos del presente trabajo. El temor, la inseguridad y la incertidumbre es identificada como la categoría central. Estas emociones manifestadas por los docentes noveles entran en diálogo con las otras categorías identificadas, de esta forma los aportes del centro de formación inicial reconocidos como debilitados son los referentes a: los aportes disciplinares, los aspectos administrativos y el vínculo con los docentes noveles luego de su egreso, son los propios egresados del centro de formación, referentes del equipo de gestión y del PNU quienes reclaman el acercamiento al centro de formación y el compromiso del mismo con la formación permanente de los egresados.

El centro de educación media también es identificado como un aspecto clave en el proceso de inserción docente, se valoran positivamente el liderazgo del equipo de gestión del centro educativo quien dispuso de espacios institucionales y tiempos para que los docentes noveles compartieran sus experiencias con otros actores institucionales, asistieran a jornadas de capacitación y formación.

Los docentes noveles y referentes del equipo de gestión consideran de relevancia la participación en el PNU, considerando al tutor quien acompañó en territorio como una figura clave en lo referente a: la propuesta y mediación en instancias de reflexión, el fortalecimiento de los vínculos interpersonales y la contención en relación a las emociones que acompañan el proceso de inserción.

Otra categoría que emerge del trabajo de campo y se entrelaza con las anteriores contribuyendo al temor, la inseguridad e incertidumbre reportados por los docentes noveles es la oferta laboral. Sin lugar a dudas las escasas posibilidades de concretar la inserción laboral por ausencia de la misma y las características de los centros educativos en los cuales en general los docentes noveles inician sus primeras experiencias laborales contribuye a las emociones de inseguridad, temor e incertidumbre que describen los docentes noveles.

CAPÍTULO IX

La vida entera del ser humano, y en especial el movimiento de un pensamiento, no es lineal, dejando siempre un punto para pasar al otro, ni circular, obligado a repetir las mismas secuencias. El movimiento de una espiral se aleja sin cesar de un polo, pero al mismo tiempo es llevado a pasar una y otra vez en vertical por los mismos puntos.

Laplanche, 2012, p. 28

En este capítulo se comparten las conclusiones que dan lugar a nuevas preguntas.

Las preguntas a las que se arriba podrían constituir futuras líneas de investigación a ser abordadas, tomando en cuenta las implicancias de la implementación del primer Programa de Acompañamiento a la inserción Docente en el Uruguay y los cambios que este ha experimentado relacionados con la desaparición de figuras encargadas del acompañamiento del docente novel desde el centro de educación media (tutor) y desde el centro de formación inicial (mentor).

Conclusiones:

Se hace evidente la necesidad de concebir la inserción del docente novel como resultante de la interacción entre el centro de educación media, el centro de formación Inicial, la oferta laboral y el Programa de Acompañamiento a la inserción. De los datos obtenidos en la presente investigación queda en evidencia, de acuerdo a la voz de diferentes actores involucrados en el proceso, el valor que otorgan al hecho de haber formado parte del Programa de Acompañamiento a la inserción docente. Los docentes noveles valoran el acompañamiento referido a los aspectos: emocionales, administrativos, formativos (instancias presenciales y virtuales) y como facilitador de los vínculos interpersonales con diferentes figuras del centro de educación media. Resaltan el rol del tutor como figura clave en el acompañamiento y las instancias de reflexión sobre la acción de carácter colaborativo. Referentes del equipo de gestión ponderan favorablemente el haber participado del Programa, reconociéndolo como facilitador del empoderamiento de los noveles de diferentes espacios de la organización, el trabajo colaborativo e interdisciplinario y generador de la movilización del hacer docente como aporte a la cultura institucional.

Referentes del programa valoran positivamente la apertura, disposición y compromiso del equipo de gestión del centro y del tutor en relación con el programa y el proceso de inserción docente en lo que respecta a la identificación de los recursos del centro para generar instancias en territorio de formación, capacitación y reflexión en la acción. Otro aspecto que condiciona la inserción docente, poniéndola en riesgo son los sentimientos que transita el novel docente en referencia a la precariedad de la oferta laboral en nuestro sistema educativo y las particularidades de los centros educativos en los que los docentes noveles transitan sus primeras experiencias laborales.

Docentes noveles, referentes del equipo de gestión y referentes del PNU identifican la desconexión del centro de formación inicial con el centro de Educación Media y con el programa como un desafío, entendido como una situación difícil a la cual se enfrentan. La interacción entre los centros educativos de enseñanza media y los centros de formación docente es uno de los tres ejes centrales del Programa (Expediente N.º 2018-25-5-000009). Emerge como reclamo de los docentes noveles y representantes del equipo de gestión que vivencian como necesidad la

aproximación al centro de formación.

Surgen así una serie de preguntas que pueden orientar nuevas líneas de investigación.

- ¿Qué perfil de egresado proponen los centros de Formación inicial?
- En la construcción de ese perfil de egreso: ¿participan referentes de los equipos de gestión y/u otros referentes institucionales? ¿Hay instancias de trabajo colaborativo entre ambas instituciones?
- ¿Qué papel debiera cumplir el centro de Formación inicial en los procesos de formación profesional continua de los docentes una vez que los mismos egresan?

Reflexiones finales

El Programa de Acompañamiento a la inserción docente fue validado por los destinatarios del mismo, los docentes noveles, quienes se sintieron contenidos, escuchados e integrados a una comunidad educativa logrando asumir su rol, venciendo obstáculos no desde el aislamiento, sino desde la participación activa y reflexiva en un trabajo colaborativo. Equipo de gestión y tutor promovieron espacios de discusión y análisis, dándole voz a los noveles que se empoderaron de su proceso de inserción y su propia formación.

En la actualidad, el Programa Noveles se concentra en actividades de formación, investigación y protección a las trayectorias educativas; se discontinuó el trabajo en territorio del tutor. En el *Informe de Evaluación del Programa Noveles del Uruguay* del Consejo de Formación en Educación llevado a cabo por la División de Investigación y Estadística Educativa (CFE, 2020) son los propios destinatarios del programa, los docentes noveles, quienes destacan el rol del tutor en lo referente al sostén emocional, a la conexión con otros actores del centro educativo, la resolución de aspectos administrativos, la posibilidad de acceder a información sobre el centro educativo y sus particularidades, así como información sobre los estudiantes. Reconocen al tutor como facilitador en la "canalización de inquietudes e iniciativas" (p. 30), "la figura del tutor y el rol de acompañamiento (...) constituyen el componente más potente y visible del proyecto" (p. 37)

Esta situación resulta coincidente con los hallazgos de la presente investigación, donde el papel

del tutor es reconocido por docentes noveles, referentes del equipo de gestión y referentes del programa como facilitador del proceso de inserción docente. Aun, siendo claro el papel del tutor en el proceso de inserción, esta figura desaparece en el organigrama del PNU a finales del año 2020. Este hecho resulta aún más ambiguo tomando en cuenta que se convocó y realizó un curso para la formación de tutores (Irigoyen, 2020) que se desarrolló entre los meses de marzo a junio y para el cual se inscribieron 32 docentes y aprobaron 24, a escasos meses de la desaparición de la figura del tutor.

Cabría preguntarnos: ¿qué impacto ha tenido para el Programa, la desaparición de una figura clave como la del tutor?, ¿qué acciones se han desarrollado tendientes a mitigar y compensar, si resulta posible el trabajo de acompañamiento en territorio realizado por los tutores?

Las opiniones y experiencias recabadas de los diferentes actores y particularmente de los docentes noveles pueden constituir una premisa fundamental que permita recuperar y compartir la experiencia transitada en escenarios futuros.

Se considera de esencial importancia generar respuestas en relación con la escasa o nula posibilidad de inserción laboral de los noveles docentes, muchos de los cuales al momento no han logrado desarrollarse como profesionales por no existir una oferta laboral que así lo posibilite.

Consideramos de relevancia el articular acciones con sentido de integración entre la institución de formación inicial y las instituciones educativas que acogen a los noveles, con la finalidad de que la inserción se concrete sin padecimiento ni sometimiento a la frustración de noveles docentes. La interacción facilita el tránsito de los noveles docentes con un sentido de orientación tal, que se amortiguan las debilidades y se potencian las fortalezas. Lo anteriormente expresado se relaciona con la construcción de una cultura institucional caracterizada por la explicitación de rituales que favorezcan la inclusión de los noveles docentes, minimizando la posibilidad de que se autodefinan como extranjeros de un sistema sin identidad alguna. Los ritos o rituales son despreciados, desvalorizados, incluso estigmatizados por la sociedad contemporánea del consumo, la inmediatez y la obsolescencia. Byung- Chul Han (2021) los reconoce como elementos de cohesión y permanencia de la sociedad. No podemos desconocer las características que otorgan un perfil a la realidad en la que el novel docente inicia sus primeras experiencias laborales.

¿Qué rituales enmarcan esa transición de estudiante a docente, de aprendiz a enseñante, de alumno a profesional? ¿Existen? ¿Son las instituciones educativas capaces de generar o promover estos rituales?

BIBLIOGRAFÍA

- Administración Nacional de Enseñanza Pública [ANEP]. (2007). *Censo Nacional Docente 2007*. ANEP.
- Administración Nacional de Enseñanza Pública [ANEP]. (2018). *Censo Nacional Docente 2018*. ANEP.
- Alliaud, A y Antelo, E. (2011). *Gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Editorial Aique.
- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação* 19 (56), 229-259.
- Ávalos, B. (2008, setiembre). *La inserción docente: políticas y prácticas de inducción*. Programa Estándares e Investigación Educativa. Guatemala.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bickmore, D y Bickmore, S. (2010) A multifaceted approach to teacher Induction. *Teaching and teacher education*, 26,1006-1014.
- Bizquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Boerr, I. y Beca, E. (2021). Nuevos desafíos a partir de las lecciones aprendidas en la experiencia de Chile [Conferencia]. VII Congreso Virtual del Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. España.
- Bransford, J., Darling- Hammond,L., & Le Page, P. (2005). Induction. In L Darling – Hammond & J Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 1-39). S. Francisco: Jossey Bass
- Byung-Chul Han. (2021). *La desaparición de los rituales*. Herder editorial.
- Cantón, I. y Tardif, M. (2018). *Identidad profesional docente*. Madrid. Narcea.
- Castro Prieto, O; López, W (2017). Aportes desde la investigación. En K. Nossar y C. Sallé (eds.). *La formación de educadores en clave de producción de eternos principiantes*. Gráfica Mosca.

- Consejo de Formación en Educación [CEF]. (2018). *Curso Tutoría para la inserción institucional de noveles docentes en Educación Media Básica del Uruguay*. ANEP-CEF.
- Consejo de Formación en Educación [CFE]. (2016) Proyecto Acompañando a Docentes Noveles del Uruguay. ANEP-CEF.
- Consejo de Formación en Educación [CFE]. (2019). Programa Noveles del Uruguay Informe final 2019-Coordinación del Programa y Equipo Articulador.
- Consejo de Formación en Educación [CFE]. (2020, noviembre). *Informe de Evaluación del Programa Noveles del Uruguay*. División de Investigación y Estadística Educativa.
- Corea, C. y Lecowicz, I. (2013). *Pedagogía del aburrido*. Paidós Educador.
- Cornejo, J. (2007). Políticas de inserción para el ejercicio docente; reflexión crítica. *Revista docencia. Colegio de Profesores*, 33, 41-47.
- Day, C. y Kington, D. (2008). Identidad, bienestar y eficacia. Los contextos emocionales de la enseñanza. *Pedagogía, cultura y sociedad*, 16(1), 7-23
- Delfino, P. (2018). *La inserción de los docentes noveles*. CLAEH.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesión, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Duschatzsky, S. (1999). *La escuela como frontera*. Paidós.
- Elgue, M.S. (2016). El proyecto Docentes Noveles del Uruguay En K. Nossar y C. Salle. *Docentes Noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones* (p. 129). ANEP-CFE.
- Elmore, R. (2000) *Construyendo una nueva estructura de liderazgo pedagógico*. Albert Shanker Institute.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Búsqueda.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Siglo XXI.

- Freire, P. y Fagúndez, A. (1997). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Gee, J. P. (2000) La identidad como lente analítica para la investigación en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 25, 99-125.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Morata.
- Giménez, R., Iturralde, M. y Salina, S. (2009). *Los procesos de gestión en el acompañamiento a los docentes noveles. Acompañar los primeros pasos en la docencia*. Ministerio de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Girola, L. (2000). Imaginarios y Representaciones Sociales. Teoría del Actor- Red y cambios en la Sociedad y la Gestión de los Afectos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29). 93-119. México.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*, (pp. 5-8).
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory strategies for qualitative research*. Capítulo III. "El muestreo teórico" (pp. 45-71). Aldine Publishing Company.
- González, R. y Otero, C. (2019). Las Representaciones Sociales y la formación docente. Aportes para el acto pedagógico inicial. *Investigación y Posgrado*. 341, 153-166.
- Guizado Carpio, R. (2016). *Percepciones de los docentes noveles del nivel inicial de la UGL 05 sobre el primer programa de Inducción docente ejecutado en la educación básica superior* [Tesis de maestría en Educación]. Universidad Católica del Perú.
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (1997). *Manual Internacional de Docentes y Docencia*. Capítulo 2. Perspectivas sobre la carrera docente (pp. 11-77). Dordrecht.
- Iglesias, A. (2018). *Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral: los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales

- Imbernón, F. (1994) *La formación profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Irigoyen, M. (2021, mayo). *Coordinadora el Programa Noveles de Uruguay*.
- Kardos, S.M. (2003). *Integrated profesional culture: exploring new teachers experiences in four states*. American Education Research Association Annual Meeting. USA.
- Manso, J. (2021, junio). *El acompañamiento a los docentes noveles como cultura del desarrollo profesional*. [Conferencia]. VII Congreso Virtual del Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. España.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*,19, 101-144.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y Formación del Profesorado*. 13(1), 1- 25.
- Marcelo, C. (2016). La inducción del profesorado principiante en República Dominicana. *El programa Inductio*, 71(2).
- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1999). Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio. *Educación en línea*,24, 47-69.
- Marcelo, C., Marcelo, P. y Jásper, J. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado: revista del currículum y formación del profesorado*. 25(2), 99-121.
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2018). Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio. Narcea.
- Meirieu; Ph. (2022). El futuro de la Pedagogía. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 341, 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>

- Nemiña, R, García Ruso, H.M. y Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Revista del currículum y formación del profesorado* 13 (1), 101-115.
- Nossar, K. y Sallé, C. (2017). *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producción*. ANEP-CFE.
- OCDE. (2005). *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE*.
- OCDE. (2015). *Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posible las reformas*. Fundación Santillana.
- Peralta Valdés, L. (2015). *Hacia un modelo de intervención para la inserción de los profesores noveles en la Educación Municipalizada Chilena* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perreneoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. España
- Pievi, N; Echaverry, E (2005). *Representaciones Sociales sobre la enseñanza universitaria y su resignificación en el proceso de formación docente*. IV Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata. Argentina.
- Rodríguez Zidán, E. (2016). *Nadar en aguas profundas. Profesores principiantes en escuelas vulnerabilizadas: experiencias, políticas y desafíos ´para el desarrollo profesional docente*. <https://www.ort.edu.uy/ie/articulos/profesores-visitantes-en-escuelasvulnerabilizadas.pdf>.
- Rodríguez Zidán, E.; Vaillant, E.; Bernasconi, G. (2015). En qué cambian las prácticas de enseñanza de la matemática en un "modulo 1:1" a escala nacional. *Revista Complutense de Educación*, 26, 295-313.
- San Román, S; Vecina, C; Usategui, E; Del Valle, A; Venegas, M. (2015). Representaciones Sociales y Orientación Educativa del Profesorado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23128, 1-18.
- Soneira, A. J. (2006) La Teoría fundamentada en los datos de Glasser y Strauss. En I. Vasilachis

- (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153- 173). Paidós.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Strauss, A. (1959). *Mirror and Masks. The search for Identity*.
- Strauss, A. (2004, setiembre). Entrevista a Anselm. *Forum: Qualitive Social Research*, 5(3), Art 22.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Sage Publications, Inc.
- Talavera, M. (1994). *Cómo se inician los maestros en su profesión*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE).
- Terigi, F. (2009). *Cronologías del aprendizaje*.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación*, 22, 185-206.
- Vaillant, D. (2021). *La Inserción del Profesorado Novel en América Latina. Algunas certezas, muchos desafíos*. Universidad ORT. Uruguay.
- Van Maanen, J. y Schein, E.H. (1979): Towards a theory of organizational socialization. En B. M. Staw (Ed.). *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264. Greenwich, Conn., JAI Press.
- Veenman, S. (1984). Problemas percibidos por profesores principiantes. *American Educational Resarch Association*, 542, 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1996) A Knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. En R Mcbridge (ed.). *Teacher Education* (pp. 112-134). London Falmer. Press.
- Wang, J. y Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. *National Association of Secondary School Principal, NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.

ANEXOS

1. Cuestionario de Google- docentes noveles

1.1 Consideras que el nivel e congruencia entre la realidad del ejercicio docente y la imagen que tenías del mismo previo a tu inserción laboral resultó:

ALTO MEDIO BAJO MUY BAJO

1.2 Especifica los insumos que consideras que tu formación te ha suministrado respecto a:

1: Nulo

2. Escaso

3. Bueno

4. Muy bueno

	1	2	3	4
Formación disciplinar				
Gestión de la disciplina en el aula				
Motivación de los estudiantes				
Organización del trabajo en clase				
El trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje				
El trabajo con otros docentes				
El trabajo n la protección a las trayectorias educativas				
Flexibilidad y adaptabilidad				
Diversidad de estrategias didácticas				

1.3 Especifica el grado de satisfacción respecto a :

1: Muy bajo

2: Bajo

3: Medio

4: Alto

	1	2	3	4
Los niveles de aprendizaje de los alumnos				
Contexto social en el cual trabajas				
Relacionamiento con las familias				
Recursos didácticos del centro				
Relacionamiento con los pares				
El clima de trabajo en el Centro educativo				
Relacionamiento con los alumnos				

1.4 Narra una situación que consideras que ha marcado o definido tus primeros pasos en la vida laboral y que ejemplifique tus percepciones sobre el proceso de inserción docente.

1.5. De los aspectos que siguen, señale en cada caso cuáles incidieron y cuáles no en su decisión de ingresar al Programa Noveles del Uruguay

- Consideré que se trataba de una oportunidad para fortalecer mi desempeño docente

SI

NO

Necesitaba apoyo en las tareas de gestión que implica la docencia

SI

NO

1.6 En el marco del Programa Noveles del Uruguay ¿Ha participado de instancias de formación?

¿Cuán importantes fueron para el desarrollo de sus tareas como docente las instancias de formación propuestas desde el Programa?

1.7 De los siguientes aspectos ¿ Cuán importante fueron en la experiencia como novel en el centro educativo?

	Nada importante	Poco importante	Más o menos importante	Bastante importante	Muy importante
El acompañamiento para resolver aspectos administrativos de la tarea docente.					
El acompañamiento para la inserción en el grupo de pares.					
El acompañamiento en aspectos emocionales					
El apoyo para el desempeño en el aula					

La información sobre las características del centro y sus estudiantes					
La receptividad a las demandas de formación permanente					
La receptividad a propuestas e iniciativas para el desarrollo de actividades en el centro educativo					

1.8 ¿Cuáles han sido las fortalezas vinculadas a tu participación como docente novel del Programa?

1.9 ¿Cuáles han sido las debilidades vinculadas a tu participación como docente novel del Programa?

1.10 Considerando tu actuación como docente en los últimos años ¿ En qué consideras que cambió el ser parte del Programa Noveles del Uruguay?

1.11 ¿Aconsejarías formar parte del Programa a otros noveles?

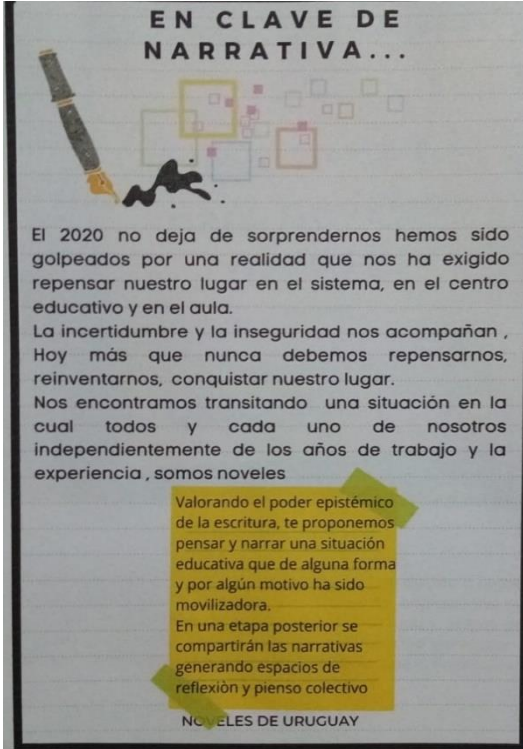
2. Cuestionario de Google a equipo de gestión

2.1 ¿Qué fortalezas y debilidades identifica en el proceso de inserción de los docentes noveles al centro educativo que gestiona?

2.2 ¿Cómo describiría su vínculo con el centro de formación del cual los docentes noveles egresan? ¿Hay instancias de trabajo y planificación compartida con referentes del centro de formación?

2.3 Considerando su actuación como gestor del centro educativo en el cual se desarrolla el Programa Noveles del Uruguay ¿Qué aportes ha realizado dicho proceso a la dinámica institucional?

3 Narrativas obtenidas a partir de la siguiente consigna



EN CLAVE DE NARRATIVA...

El 2020 no deja de sorprendernos hemos sido golpeados por una realidad que nos ha exigido repensar nuestro lugar en el sistema, en el centro educativo y en el aula.

La incertidumbre y la inseguridad nos acompañan , Hoy más que nunca debemos repensarnos, reinventarnos, conquistar nuestro lugar.

Nos encontramos transitando una situación en la cual todos y cada uno de nosotros independientemente de los años de trabajo y la experiencia , somos noveles

Valorando el poder epistémico de la escritura, te proponemos pensar y narrar una situación educativa que de alguna forma y por algún motivo ha sido movilizadora.

En una etapa posterior se compartirán las narrativas generando espacios de reflexión y pensamiento colectivo

NOVELES DE URUGUAY

Beatriz Baliño Prof. Liceo 1 San Carlos
Paula Delfino Prof. Liceo 2 Maldonado
Tutoras del departamento de Maldonado

4 Cuestionario de Google destinado a integrantes del equipo de gestión

1. ¿Qué fortalezas y debilidades identifica en el proceso de inserción de los docentes noveles al centro educativo que gestiona?
2. ¿Cómo describiría el vínculo con el centro de formación del cuál los docentes noveles egresan? ¿hay instancias de trabajo y planificación compartida con referentes del centro de formación?
3. Considerando su situación como gestor de un centro educativo en el cual se desarrolla el Programa Noveles del Uruguay ¿Qué aportes he realizado dicho Programa a la dinámica institucional en general y al proceso de inserción docente en particular?

5 Entrevista a referente del equipo de gestión

Se trabaja con la misma consigna que se utilizó en el cuestionario de Google. En un ambiente informal se les confronta con sus respuestas y se va ampliando y reconstruyendo las mismas. Se le solicita que realicen una caracterización del Centro Educativo en el cual se desempeñan como gestores, realizando una descripción de sus particularidades.

6 Entrevista a referente del programa vinculado con la coordinación de dicho programa

1. ¿Cuál es el rol que desempeñas en el Programa Noveles del Uruguay?
2. ¿Cuáles son los grandes objetivos del Programa Noveles del Uruguay? ¿ El cambio de denominación del Programa trae aparejado un cambio en los objetivos del mismo?
3. ¿Hay alguna temática que surja de lo que has vivenciado que se repita como una necesidad para los noveles, en algún tema o área en particular?
4. Si pensamos en el Programa en retrospectiva, para los años 2019 y 2020. ¿Qué fortalezas y qué debilidades presentaría a grandes rasgos el logro de los objetivos propuestos?
5. ¿Cómo impacto la situación sanitaria en el Programa?
6. Y pensando en el Liceo ----- en particular ¿Qué particularidades ha tenido la implementación del Programa en dicho centro, con las características del mismo?
7. ¿Hoy en día qué cambios experimentó el Programa y qué proyecciones a futuro se plantean desde el mismo?

7. Entrevista a referente del programa vinculado a la mentoría (acompañamiento desde el centro de formación inicial)

1. ¿Cómo entrase en contacto con el Programa Noveles?
2. ¿Qué rol desempeñaste y durante qué años?
3. ¿Esos 120 docentes noveles todos trabajaban en primer año?
4. ¿Esas actividades se desarrollaron en los años 2019 y 2020?
5. Y en lo que refiere a los docentes que trabajaban en el centro de formación ¿Qué receptividad evidenciaste? ¿El programa y la inserción de los docentes noveles constituía para los mismos un tema e interés?
6. ¿Tienes idea del número de docentes que trabajar en el centro de formación por año?
7. ¿Cómo describirías la articulación y comunicación desde tu rol con el equipo articulador y con la coordinadora del Programa?
8. ¿Qué actividades en lo que refiere al Liceo ----- se planificaron en conjunto con el Centro de formación?
9. ¿Qué particularidades percibiste en cuanto al funcionamiento del Programa en el Liceo.?
10. ¿Antes del surgimiento del Programa, el Centro de Formación realizaba algún seguimiento y acompañamiento de los egresados?
11. ¿Consideras que hay interés por parte de quienes egresan del Centro de formación de formar parte del Programa

8. Presentación de los datos - Hacia un esquema de codificación

Tabla 11. Opiniones y experiencias de dos referentes calificados correspondientes al Programa Noveles

Los referentes fueron seleccionados por estar involucrados, en la dirección y coordinación del Programa Referente 1 (R1) y en la mentoría para el departamento en donde se encuentra ubicado el centro de educación media para el cual se desarrolla la investigación (R2).

Referente del Programa	Evidencia	Categoría	Propiedades
RP1	"costaba mucho y sigue costando en algunos lugares entender que en realidad el egresado de formación docente tiene que seguir vinculado a la institución"	APORTES DESDE EL CENTRO DE FORMACIÓN INICIAL	Vínculo del centro de formación con los docentes luego de su egreso
RP1	"hay como un divorcio, es un estudiante pero no logran visualizarlo como un profesor de secundaria o de UTU ...pasan los años y sigue sucediendo esto"		
RP1	"el Programa no viene a cubrir las necesidades ni los vacíos de la formación de grado, ese no es el propósito, pero si a partir de ellos mismos podemos visualizar en qué temáticas ellos sienten que se puede aportar porque en las materias que tienen por diferentes motivos sienten que no están contemplada esas herramientas para poder insertarse laboralmente e incorporarse a la institución activamente"		Incorporación a la dinámica institucional
RP1	"El desafío era involucrar más a las comunidades de formación docente esto se presentó como una debilidad, como un gran desafío y sigue siendo una debilidad"		
RP2	"A los docentes del CERP les interesó muy poco involucrarse en el Proyecto unos 6 o 7 profesores que acompañaron en actividades puntuales"	APORTES DESDE EL PROGRAMA	Involucramiento en el Programa por parte de Centro de Formación
RP2	"quedando para Maldonado en Formación Docente como única tutora o mentora, no recuerdo bien como era el rol		

Nota: queda en evidencia el desconocimiento del rol, el mentor acompaña desde el Centro de Formación, el tutor acompaña desde el Centro de Educación Media

Referente del Programa	Evidencia	Categoría	Propiedades
RP2	<p>"Las tutoras hicieron la Presentación del Proyecto en el CERP y después yo visitar las actividades puntualmente no las visité, porque estaba con esto de acá"</p> <p><i>Nota: Parece ser que el Centro de Formación es un acá y el centro de Educación Media "el allá", siendo evidente el desconocimiento de las actividades de acompañamiento en territorio por quien acompaña desde el Centro de Formación Inicial</i></p>		
RP1	"la mayoría de los directores nos decían que era como si les hubiéramos sacado trabajo a ellos....., porque en definitiva eran quienes recibían a los noveles, los que le explicaban"		
RP1	"Entonces los centros que contaban con tutores ...vieron en la herramienta en que se convertía el Programa"		Receptividad al Programa por parte del Equipo de Gestión
RP1	"En el caso del -----, una de las grandes fortalezas fue un equipo de gestión que desde el vamos apoyó a acompañó"		
RP1	"Hubo muchos equipos que apoyaron la propuesta, no todos acompañaron"		
RP1	"hubo mucha apertura del Centro y del tutor a lo que nosotros intentábamos hacer como desafío"	APORTES DESDE EL CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA	
RP1	"lograr visualizar los insumos que tenemos en el centro, los recursos humanos y cómo hacerlo, entonces eso también lo destacamos como una gran fortaleza"		El rol del tutor como figura clave de adaptación del programa a las particularidades del Centro
RP1	"el acompañamiento que realiza el tutor es involucrarlo en lo que es la comunidad, la institución con las características que tiene ..., de cómo se trabaja en esa institución para que justamente el novel adquiriera ese sentido de pertenencia que se pretende"		
RP1	"se pretende que el novel al sentirse bien, al sentirse cómodo, al sentirse protegido en ese centro educativo, en definitiva repercute en el quehacer docente ."		Incorporación de los noveles a la dinámica institucional

Tabla 12. Opiniones y experiencias de referentes del equipo de gestión

REFERENTE	EVIDENCIA	CATEGORÍA	PROPIEDADES
R1	<p>“...el profesor novel llega a la institución educativa con los recursos provistos por la institución donde se han formado. En esta etapa de la formación algunos aspectos han quedado debilitados. Al referirnos a estos aspectos debemos mencionar: trabajo en equipo, el sentido de pertenencia a una cultura colaborativa, el dominio del clima de aula, acorde a lo específico de su rol, la interacción con la comunidad de pares, el desarrollo de un plan de trabajo contextualizado”</p>	<p>APORTES DESDE EL CENTRO DE FORMACIÓN</p>	<p>Trabajo colaborativo interacción con la comunidad de pares. Plan de trabajo contextualizado</p>
R1	<p>“Tristemente el vínculo entre el equipo de gestión y la institución formadora es algo a replantearse”</p> <p>“No puede prescindirse de ese intercambio de crecimiento y enriquecimiento profesional con la institución formadora”</p> <p>“La institución formadora del cual egresan estos noveles docentes debiera sostener una interrelación con los centros en los cuales comienzan a desempeñarse los noveles colegas”</p> <p>“El acompañamiento es una responsabilidad compartida”</p>		<p>Vínculo entre el equipo de gestión y la institución formadora</p>

REFERENTE	EVIDENCIA	CATEGORÍA	PROPIEDADES
R1	<p>“ El Programa ha generado una rica movilización del hacer docente...que promueve el pienso entre pares que contribuye asertivamente al desempeño del rol docente”</p> <p>Trabajo sinérgico entre pares y demás actores de la organización, o cual generó un importante aporte a la cultura institucional</p>	APORTES DESDE EL PROGRAMA NOVELES	Interacción con la comunidad de pares.
R2	<p>“Se ha generado un destacado empoderamiento de los diferentes espacios de la organización, impregnando los noveles docentes de energía renovadora la dinámica de trabajo institucional”</p> <p>“optimización de los logros en el desarrollo del trabajo colaborativo e interdisciplinario motivando a docentes de mayor antigüedad y demás integrantes de la comunidad educativa”</p> <p>“Generación de espacios de reflexión a través de producciones literarias propias las cuales fueron compartidas en foros en Montevideo y en la coordinación general con los otros docentes ”</p> <p>“Continuaron ampliando su formación asistiendo en forma presencial y /o virtual a las diferentes instancias propuestas”</p>	APORTES DESDE EL PROGRAMA NOVELES	<p>Participación de los noveles en los distintos espacios de la organización institucional</p> <p>Formación continua</p>

Tabla 13. Opiniones y experiencias de los docentes noveles referidas a su proceso de inserción a un centro de educación media de una ciudad del interior del país

Aquí se relevaron las percepciones de 8 docentes que participaron del Programa Noveles durante los años 2019 y 2020, codificados como DN (docente novel) y 5 docentes noveles que egresan del centro de formación docente, codificados como DRE (docente recién egresado)

Categoría: APORTES DESDE EL CENTRO DE FORMACIÓN DOCENTE

Docentes noveles	Evidencia	Propiedades
DN4	" mi primera reunión como docente, la organización de la libreta digital, ya que en nuestra formación es escaso el aprendizaje del mismo"	Aspectos administrativos del quehacer docente
DN2	"sobre todo con dudas administrativas, en formación es una materia pendiente y salimos de ahí sin saber nada, sin saber usar una libreta..."	
RE2	"cuando estás con tu grupo a cargo te das cuenta de que lo que podíamos haber pensado de antes se parece pero tiene mucho más escondido de lo que es"	Ajuste entre el pensamiento previo a la inserción y la realidad de la misma (ajuste entre teoría y práctica)
RE3	"...es como para dar una lista entera de lo que puedes pensar antes y lo que puede surgir después"	
RE5	"Yo tengo la sensación de que cuando uno hace la práctica de didáctica es algo de libro"	
DN4	"...un gran caos que tengo que ordenar en mi cabeza y ver como pongo en marcha esos aspectos teóricos, como los conjugó con lo que tengo enfrente que son mis estudiantes"	
DN2	"...nos formamos y cargamos con una mochila que tenemos que ser de determinada manera y la experiencia nos empieza a mostrar otra cosa"	
DN2	"Yo creo que existe una brecha importante entre la teoría y la práctica, entre lo que te enseñan en formación docente y cuando vamos a un salón de clase lo que verdaderamente sucede.... yo creo que el verdadero aprendizaje sucede cuando comenzamos a trabajar"	Vínculo entre institución de formación docente y centro de educación media
RE2	" ... a las instituciones no les vi relacionamiento, la comunicación va docente practicante alumnos , profesor de didáctica y en la institución de educación media con el adscripto en todo caso"	

Categoría: APORTES DESDE EL CENTRO DE FORMACIÓN DOCENTE

Docentes noveles	Evidencia	Propiedades
DN6	"...yo no he vuelto al centro, sigo en contacto con quienes fueron mis profesores, pero a nivel particular no por iniciativa del centro"	
DN8	"yo diría el reclamo de volver al centro de formación. Este año me anoté en profesorado de sociología"	Vinculo de la institución Formadora con los docentes luego de su egreso
DN6	Sí, referido a eso yo estoy pensando realizar la carrera de Educador Social... puede ser que tenga algo que ver con esto de volver al centro de formación"	
DN4	"yo intenté volver cursando una materia para cursar portugués. Pero pensándolo bien el volver fue como para reencontrar el vínculo con el Centro de Formación, sentirme otra vez parte de"	
DN6	"Cuando empecé a trabajar voy al Programa de segundo y nunca lo había leído...decía sistemas materiales y mezclas y yo dije esto es química y yo química no tengo en la carrera de física"	Aspectos conceptuales
DN8	"es que desde lo conceptual hay muchas cosas que no te las da el centro en el que te formaste, que las aprendes solo y eso te da mucha inseguridad"	

Categoría: APORTES DESDE EL PROGRAMA DE NOVELES

Docentes noveles	Evidencia	Propiedades
DN6	"justo estaba empezando el Programa Noveles, me insertaba en una ciudad nueva y en un liceo nuevo que a mí me ayudó mucho en el sentido de sentirme acompañada"	
DN3	"tuve la dicha de estar en dos instituciones que están inmersas en el Programa Noveles fue ahí donde conocí a... (las tutoras) dos docentes que motivan, que inspiran, que en todo momento nos ayudaron en las situaciones nuevas y difíciles"	Aspectos emocionales, acompañamiento
DN1	"es un nuevo mundo y es reconfortante tener a alguien que nos apoye y nos brinde una guía siempre que la necesitamos"	
DN1	"nuestra tutora siempre está presente y eso reconforta"	
DN2	"el tema es la receptividad del otro, no están dispuestos y es muy difícil y estamos solos y eso se siente más luego de haber vivido la experiencia del Programa"	
DN6	"creo que estos años que participé del Programa fueron de igual nivel de importancia que mi formación docente, a ese nivel lo equiparo"	
DN4	"Participé en cursos en la Institución y en Montevideo y eso me motivó a seguir estudiando"	Formación continua
DN4	"Así como también las instancias de formación propuestas"	
DN3	"Hubo varios cursos como por ejemplo de evaluación, mediación e inteligencia emocional que fueron de gran soporte en la carrera"	
DN5	"me hizo reflexionar un montón sobre mis prácticas"	
DN6	"me permitió poder reflexionar con otros noveles y otros docentes, sondear otras posibilidades y aceptarme a mí misma y tener la certeza que puedo más"	
DN6	"las situaciones que ocurren en el aula, está bueno eso de discutir las con el otro, el pensar juntos"	Reflexión sobre las prácticas
DN6	"recuerdo que bueno cuando el primer año que trabajamos en el Programa se nos alcanzó un cuaderno para escribir situaciones de aula que después compartíamos y podíamos pensar juntos y eso a mí me gustó mucho"	
DN6	"... de ahí lo importante que fue para mí el Programa, se me acompañaba pero desde otro lugar, no desde el juzgar o evaluarme como docente, se me acompañaba desde la horizontalidad y no desde la jerarquía"	Vínculos interpersonales
DN3	"Conocí compañeros que impulsaron habilidades en mí que aún no conocía"	
DN3	"pero sobre todo trabajando en equipo"	
DN4	"me relacioné mejor con la institución y demás docentes"	

DN3	"el hecho de dialogar e intercambiar con nuestros pares me aportó mucho"
DN5	"me ha permitido interactuar entre colegas y planificar juntos"
DN8	"para mí eso era super enriquecedor, el poder trabajar y pensar con el otro, no sentirme tan sola"

Categoría: APORTES DESDE EL CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA

Docentes noveles	Evidencia	Propiedades
DN3	"compartí experiencias y aprendizajes en el espacio de coordinación institucional"	Espacio para compartir experiencias
DN4	"asistimos a jornadas en Montevideo y compartimos los vividos con otros docentes del centro y la dirección siempre nos acompañó"	
DN6	"yo creo que tiene mucho que ver con las direcciones, está el discurso de direcciones de puertas abiertas, pero en los hechos no es tan así y creo que la postura de la dirección del liceo fue fundamental para ayudarnos en la inserción docente, eso no pasa en todos los liceos, se nos escuchaba, se nos integró a la comunidad educativa"	El equipo de gestión implicado en la inserción docente

Categoría: Oferta laboral que posibilite la inserción

Docentes noveles	Evidencia	Propiedades
RE2	"los liceos de contexto tendrían que estar destinados a profesionales que tengan experiencia en el área"	
RE5	"no estamos en condiciones de abordar grupos de alta complejidad"	
RE5	"desmotivando a docentes y aquellos que tienen trayectoria y han podido capitalizar producto de su experiencia una cantidad de herramientas, conocimientos y manejo de aula no termina optando por grupos de ciclo básico en liceos con población vulnerable"	El lugar en donde transcurren sus primeras experiencias laborales
RE1	"Yo ni ahí de sentirme preparada para trabajar en esos contextos, me asusta por decirlo de alguna manera"	
RE1	"miedo , preocupación también por la incertidumbre de no saber a lo que nos vamos a enfrentar en la elección de horas"	
RE1	"esa presión de no saber si vamos a poder tomar horas"	
RE1	"nunca sabemos bien como realmente ...porque es un tema tabú...hablar de eso, preguntar sobre eso, suena como a interesado"	
RE2	"egresas, quieres trabajar de ello y el mercado laboral complica mucho lo que es esa elección de horas y ese salto que espacia mucho lo que es ese egreso, la formación y el ejercicio"	Oferta laboral (disponibilidad de horas)
DN2	"Yo tengo solo un grupo, tuve dos suplencias, pero fueron un mes, es muy triste, desestimula y preocupa"	
DN8	"Yo ahí voy agarrando puchitos de horas en cada lado e increíblemente después de cinco años es la primera vez que puedo tomar 20 horas"	

Tabla 14. (complemento). Oferta laboral

Datos obtenidos del análisis comparativo de los listados de los docentes inscriptos en la categoría IIB y las actas de designación de horas (datos aportados por la CoDED departamental).

<i>Asignatura</i>	<i>Docentes inscriptos en la categoría IIB</i>	<i>Docentes que a febrero de 2022 no han podido acceder a horas de trabajo en secundaria</i>
<i>Física</i>	22	0
<i>Química</i>	34	0
<i>Biología</i>	133	44 (34%)
<i>Contabilidad</i>	1	0
<i>Informática</i>	12	0
<i>Economía</i>	1	0
<i>Educación Social y Cívica</i>	115	79 (69%)
<i>Astronomía</i>	5	0
<i>Educación Visual y Plástica</i>	44	0
<i>Educación Física</i>	306	306 (100%)
<i>Música</i>	38	0
<i>Filosofía</i>	46	20 (43%)
<i>Idioma Español</i>	53	15 (28%)
<i>Geografía</i>	61	61 (100%)
<i>Literatura</i>	89	37 (42%)
<i>Inglés</i>	59	0
<i>Historia</i>	108	68 (63%)


9. Acciones propuestas desde el Programa Noveles del Uruguay: acompañando educadores en sus primeros pasos.

NOVELES DE URUGUAY
ACOMPANANDO EDUCADORES EN SUS PRIMEROS PASOS

ESPACIOS DE MEDIACIÓN PROFESIONAL
Virtuales



"Aprender de la experiencia: enseñar y relatar"

A cargo de:
Dra. Andrea Alliaud (Arg)



Dirigido a noveles educadoras y educadores
Jueves 13 de agosto - 15 a 16:30 hs
Via Zoom
Inscripciones en bit.ly/EMP_03
Cupos limitados

Inscripciones

NOVELES DE URUGUAY
ACOMPANANDO EDUCADORES EN SUS PRIMEROS PASOS

ESPACIOS DE MEDIACIÓN PROFESIONAL
Virtuales

"Narrativa autobiográfica pedagógica: una forma de ponernos en primera persona"

A cargo de:
Mag. Mariana Acosta y
Mag. Solange De Lema




Dirigido a noveles educadoras y educadores
Viernes 28 de agosto - 15 a 16:30 hs
Via Zoom
Inscripciones en bit.ly/EMP_04
Cupos limitados

Inscripciones




NOVELES DE URUGUAY
ACOMPANANDO EDUCADORES EN SUS PRIMEROS PASOS

CONVOCATORIA


NOVELES EN PRIMERA PERSONA
Relatos en tiempos de excepcionalidad

Te invitamos a narrar tus experiencias como novel educadora o educador en este año de incertidumbres

Actividades opcionales vía Zoom:

13/8	Espacio de Mediación Profesional a cargo de Dra. Andrea Alliaud (arg) - 15 hs <i>"Aprender de la experiencia: enseñar y relatar"</i>
28/8	Encuentro de intercambio a cargo de Mag. Mariana Acosta y Mag. Solange De Lema - 18hs <i>"Narrativa autobiográfica pedagógica"</i>
28/9	Tertulia narrativa: conversaciones entre educadores a partir de los relatos compartidos - 18hs

Recepción de narrativas: 18 de setiembre
Más información sobre la convocatoria y las actividades en novelesuruguay.cfe.edu.uy



NOVELES DE URUGUAY
ACOMPANANDO EDUCADORES EN SUS PRIMEROS PASOS

CURSO SEMI-PRESENCIAL: HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA CONVIVENCIA

Montevideo, Maldonado, San José, Canelones

Para más información sobre el curso y criterios de aprobación:
<http://bit.ly/formacionpica>

Inscripciones del 21/8 al 7/9 de 2020
Inicia: 23/9/2020
Culmina: 28/11/2020

Información e inscripciones en:
<https://picauruguay.wordpress.com>

PICA Formación en convivencia