



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**EXPERIENCIAS DE INSERCIÓN PROFESIONAL DE
DOCENTES NOVELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

MARIELA GONZÁLEZ ORTIZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. EVELIA RUPERTO VELÁZQUEZ

INDICE

INTRODUCCIÓN	
A. ESTRUCTURANDO LA INVESTIGACIÓN: CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO.....	13
B. ENTRADA AL CAMPO.....	18
C. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
D. MARCO METODOLÓGICO.....	39
CAPÍTULO 1. INICIACIÓN A LA DOCENCIA: EL PUNTO DE PARTIDA DE LAS FUTURAS DOCENTES	
1.1 ¿Dónde se formaron las tres docentes noveles de educación primaria?.....	48
1.1.1 <i>Educación Normal</i>	49
1.1.2 <i>Reformas constitucionales: la búsqueda de la calidad de la educación</i>	51
1.1.3 <i>El examen de oposición</i>	54
1.2. Quienes son Rocío, Noemi y Diana.....	55
1.3. Elección de la carrera: motivos del docente principiante.....	56
1.3.1 <i>Motivos circunstanciales: la influencia familiar, los recursos económicos y una segunda opción</i>	57
1.3.2 <i>Motivos extrínsecos: no veía un panorama tan amplio</i>	65
1.3.3 <i>Motivos intrínsecos: mejorar a la sociedad por medio del poder</i>	67
1.4. La formación inicial profesional de las futuras docentes.....	71
1.4.1 <i>Iniciación desde la escuela normal</i>	77
CAPÍTULO 2. EXPERIENCIAS EN LOS PRIMEROS ENCUENTROS CON LA REALIDAD ESCOLAR	
2.1. La inserción a la docencia.....	85
2.1.1 <i>Experiencia con los alumnos: postura asumida</i>	86
2.1.2 <i>Experiencias entre pares</i>	94

2.1.3. <i>Experiencia con los Directivos: Entre Ausencias y Aprendizajes</i>	98
2.2. Experiencias en la práctica: “¡Ay dios santo! ¿Cómo se come eso?”	106
2.2.1. <i>“Aterrizas como puedas”: los primeros años como profesor</i>	107
2.3. Las tutorías: experiencias en el acompañamiento.....	118
2.3.1. <i>El acompañamiento pedagógico</i>	120
CAPÍTULO 3. HACER ESCUELA: CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE NOVEL.	
3.1. Los extranjeros.....	128
3.2. Experiencias transformadoras.....	141
3.2.1. “No pues ya... ya sé que hacer”	142
3.3. ¿Quién soy ahora como maestra? El comienzo de la construcción de la identidad profesional de las docentes principiantes a partir de sus experiencias.	152
3.3.1. Experiencias del Docente Principiante: Tiempo y Espacio para la Construcción de su Identidad profesional.....	154

REFLEXIONES FINALES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO

INTRODUCCIÓN

El docente, dentro de su labor diaria, se enfrenta a incontables problemáticas que de alguna u otra forma intenta resolver, no siempre aplicando nuevos conocimientos, estrategias o teorías, sino también, recurriendo a un cúmulo de saberes que provienen de distintas fuentes como lo es su formación inicial, su propia experiencia, el diálogo con sus compañeros o el apoyo de sus autoridades, es decir, entran en juego saberes, formales e informales.

Se dice que la experiencia es “eso que nos pasa, no lo que pasa, sino eso que nos pasa” (Larrosa & Skliar, 2009), eso que es capaz de transformar y de formar; las personas adquieren los aprendizajes de algo, pero también hacen que adquieran aprendizaje de su propia transformación, ya que la experiencia es dependiente de algo, de una cosa, de una situación, de una persona. Como lo dijo el autor, “eso que nos pasa” no es planificada, no es predecible, ya que ésta, no se sabe hacia dónde nos va a llevar, es totalmente desconocido; como lo dice su propia palabra *experiencia*, es algo *externo*, *extraño* a lo que somos nosotros.

Es así como las experiencias de los docentes noveles se definen por su naturaleza situada y contextualizada, y que se encuentran muy relacionados con la labor que desempeñan diariamente. Aunque poseen una clara mirada personal, las experiencias se van creando y transformando en un contexto social e institucional concreto, a partir de los acontecimientos en los que intervienen.

A lo largo de esta investigación, se utilizarán los términos "docentes noveles" y "docentes principiantes" de manera intercambiable, ya que ambos hacen referencia al mismo concepto según la Real Academia Española (RAE), en el que novel¹ hace

¹ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española.
<https://www.rae.es/drae2001/novel>

referencia a “que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos” y principiante² “que empieza a estudiar, aprender o ejercer un oficio, arte, facultad o profesión”. De este modo, se verifica que ambos términos se refieren al inicio de una carrera profesional o de una experiencia y pueden emplearse de manera indistinta.

La categoría de *docente novel* o *docente principiante*, según la investigación realizada por Marcelo (2008), se refiere a aquellos profesionales de la educación que se encuentran entre los cero y los primeros cinco años de su carrera docente, enfrentando por primera vez las realidades y complejidades de la práctica educativa, y para fines de la investigación se retomarán esas categorías, y las docentes entrevistadas cumplen con el rango de ejercicio docente, ya que al momento de realizar la entrevista, tenían dos años de estar frente a grupo.

Dicho lo anterior, el proyecto de investigación surge a partir de la inquietud de escuchar y de conocer las diversas situaciones en las que se ven inmersos los docentes principiantes o docentes noveles, y cómo a partir de esas experiencias van reconfigurando su labor docente y construyendo su identidad profesional.

El conocer de qué manera las docentes noveles de educación primaria que ingresan a la docencia, enfrentan la difícil situación de adaptarse a un sistema educativo e institucional ya establecidos, en donde los nuevos docentes deben experimentar la transición de un “sujeto en formación” a “profesional autodirigido” (Imbernón, 1994), esto, ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las áreas que necesitan mejora en la formación docente inicial y en el sistema educativo en general, indagar en las políticas de inducción y los programas de acompañamiento para que sean más efectivos y relevantes para las necesidades reales de los nuevos docentes, ya que docentes mejor preparados y apoyados tienden a ofrecer una educación de mayor calidad, lo que impacta directamente

² Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Academia Española.
<https://www.rae.es/drae2001/principiante>

en el rendimiento y bienestar de los estudiantes y la experiencia en la profesión y en la práctica de la enseñanza son una condición clave para el desarrollo y el perfeccionamiento del conocimiento del profesor (Buchanan, Davis y Feigenbaum, 2006, citado por Téllez, 2018).

Es así, como la presente investigación coloca al centro las experiencias de tres docentes noveles de educación primaria; a través de sus experiencias, se busca obtener una visión coherente y contextualizada de los desafíos y aprendizajes que enfrentan en sus dos primeros años de ejercicio docente, utilizando procesos de reflexión crítica como herramienta principal para el análisis. Clasificar y organizar información para reconstruir y analizar sus vivencias de la práctica en sus primeros dos años de servicio profesional incluso posibilita el proceso para la identificación de su identidad profesional.

Reconocer las experiencias de los docentes noveles es importante porque es en ese periodo en el que ellos van identificando las problemáticas y aprendizajes que les ayudarán a adquirir conocimientos profesionales y conseguir un equilibrio personal, que con el paso de los años fortalecerá su actuar en su práctica docente diaria; es así, que una forma de generar cambios en la educación es simplemente reconociendo cuales son los acontecimientos a los que se enfrentan durante su inserción profesional.

Pues son ellos, con esos acontecimientos quienes determinarán qué deben de hacer, o en su defecto, qué dejar de hacer, idea que intenta plasmar que son los docentes noveles los principales sujetos en los que se debe poner atención, porque ese “hacer” puede ser recuperado, recontextualizado, analizado y reinformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo de estos cinco años de servicio, y “[...] si no se reflexiona sobre la conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta” (Berliner, 1986, citado en Marcelo, 2008, pág. 4).

Bien sabemos, que estamos inmersos en tiempos de cambio, tanto económicos, políticos, sociales, culturales, etc., cambios que hace que se modifiquen las sociedades

y los sistemas. Con base a ello, se ha centrado más la atención en lo curricular, a medir los conocimientos de los alumnos en el nivel básico, en específico, en la educación primaria, pero en realidad, no se cuenta con muchas investigaciones donde se dé cuenta cuales son las experiencias que poseen y que han ido construyendo y reconstruyendo los docentes principiantes de educación primaria.

Por ello, la presente investigación ha tenido a bien, recuperar las experiencias de los principales actores en la educación, los docentes, y específicamente, de tres docentes noveles, para así ayudarles a integrar sus innovaciones en las prácticas educativas establecidas, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes, investigar sus experiencias permite identificar desafíos específicos y desarrollar estrategias para abordarlos de manera efectiva, como la gestión del aula, la planificación de lecciones y la evaluación de estudiantes; los hallazgos de la investigación pueden informar y guiar la formulación de políticas educativas que promuevan un entorno más favorable para los docentes noveles; así mismo, es importante mencionar que situar la investigación desde una construcción social, también es un punto clave, ya que cada situación que viven de manera particular los docentes noveles se ven permeadas por las interacciones con las experiencias de los otros, y se van redefiniendo según las demandas de los sujetos que están inmersos en el ámbito escolar.

Cabe destacar que también entra en juego en esta investigación, además del carácter social, la parte histórica, en tanto que los docentes noveles tienen un pasado en cuanto al por qué decidieron dedicarse a la docencia, así como también la etapa de la formación inicial en una escuela normal, ya que las horas de observación y de prácticas profesionales, siendo estudiantes, debería contribuir también a configurar un sistema de aprendizajes hacia la enseñanza y que los ayudan a interpretar, de forma inconsciente o no, sus experiencias.

La tesis que sostengo parte de lo siguiente: *son las experiencias del ejercicio docente las que inciden en el modo de como las docentes noveles se asumen y reconocen a sí mismas como profesionales de la educación.*

Es así, como el proceso de la investigación exige un enfoque estructurado que permita dar cuenta del trabajo realizado, es decir, de la construcción del proceso, en este contexto, el Problema de investigación se convierte en el eje central sobre el cual se desarrolla todo el estudio. Este problema no es simplemente una observación general, sino una situación específica que requiere ser comprendida y analizada en profundidad para aportar nuevas perspectivas o soluciones.

Y a partir del problema de investigación, encontraremos el Planteamiento del problema, donde se define y se describe de manera clara y precisa la situación que se pretende estudiar, en este caso, sobre las experiencias de tres docentes noveles, en el que este tema no es observancia general, sino de una situación específica, en el que al analizarla nos aporte nuevas perspectivas o soluciones durante la inserción a la docencia.

Y para guiar la investigación, se realizaron las preguntas. Estas preguntas permiten enfocar el trabajo hacia la obtención de respuestas concretas que contribuirán al entendimiento de las experiencias de inserción de docentes noveles. Estas interrogantes son formuladas de manera que abarquen los aspectos más importantes y específicos del fenómeno.

Posteriormente se encuentra la Justificación de la investigación, en donde se expone la relevancia del estudio. Aquí se da cuenta de la importancia y pertinencia de la investigación, es decir, los logros que podrían conseguirse con la investigación

Luego la Entrada al campo describe cómo se procedió a acceder al entorno donde se llevó a cabo la investigación, es decir, como fue la interacción con los sujetos de estudio, para obtener así información directa o recolectar los datos de primera mano, esto con base en los planteamientos de Rosana Guber (2004).

Seguidamente se encuentran los Objetivos generales y específicos que guiaron la investigación. El objetivo general engloba la meta central del estudio, mientras que los objetivos específicos desglosan las acciones puntuales necesarias para responder a las preguntas de investigación y abordar el problema planteado.

Después en el *Estado histórico de la cuestión*, se da cuenta de los Antecedentes de la investigación o también denominado Estado del arte, donde se mencionan los estudios previos relacionados con el problema de investigación, para ver de qué forma otros investigadores han abordado el tema de las experiencias docentes, enfocados a aquellos docentes noveles; y dentro de ellos están inmersos los elementos conceptuales o las bases teóricas en que se basará el trabajo.

Continuando con el marco metodológico, partiendo de la *metodología*, esta será *cualitativa, en tanto*, se pretende analizar el desarrollo de las experiencias reflexivas de la práctica docente de las profesoras noveles de educación primaria, en cuanto al *paradigma de investigación*, el cual se inclina hacia lo *interpretativo*, ya que en este paradigma prevalece el interés por contribuir a reflexionar e interpretar sobre las experiencias de los docentes noveles, así, el paradigma interpretativo comprende tres elementos básicos, el primero, la cuestión *ontológica* que hace referencia a la naturaleza de nuestras creencias sobre la realidad, es el estudio del ser, es decir, de la naturaleza de la existencia y lo que constituye esa realidad, en este caso lo ontológico tiene que ver con los profesores noveles de educación primaria para interpretar sus experiencias en su ejercicio profesional durante esos dos primeros años de inserción a la docencia; segundo, la cuestión *epistemológica*, “se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2016, pág. 46) es así como la parte epistemológica da pauta a la investigación, ya que estas profesoras en tanto agentes del saber pedagógico, van interpretando cada

acción, ellas son los que deciden que sí y que no les ayuda en su actuar docente; y la tercera, la *cuestión metodológica* y tiene que ver con los procesos de la investigación, esta cuestión nos ayuda a decidir las técnicas y métodos que se emplearán para llevar a cabo la investigación; efectuar dicha investigación requiere de técnicas, en este caso de la entrevista semiestructurada como elemento para la recolección de la información; finalmente se hará uso de la codificación y la clasificación de la información como técnicas de procesamiento de dichos datos.

El capítulo uno, *Iniciación a la docencia: el punto de partida de las futuras docentes*, permite leer aquellas experiencias narradas por las docentes noveles de educación primaria con respecto a su formación inicial, en donde se retoman los aportes de Jules Ferry (1991); este capítulo consta de tres apartados, el primero permite conocer en dónde se formaron las tres profesoras noveles y conocer quiénes son Noemi, Diana y Rocío; el segundo trata sobre los motivos que las llevaron a elegir la carrera docente, en el que se denotan tres categorías, los motivos intrínsecos, extrínsecos y circunstanciales, dichos motivos, son retomados de una investigación realizada por Ortega y Velazco (1991), y en el tercer apartado, se encuentran las experiencias en torno a aquella formación inicial profesional por medio de las prácticas profesionales y los conocimientos que les fueron dejando los asesores de dicha escuela formadora de docentes.

Este capítulo tiene sustento en la aportación de Tedesco (1998), en donde hace referencia a tres etapas en las que va construyéndose un docente novel, los cuales son: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional; lo cual en este capítulo se centra en la primera y segunda etapa.

El capítulo dos, titulado *Experiencias en los primeros encuentros con la realidad escolar*, en él se da cuenta de aquellas experiencias contadas y reflexionadas por las tres profesoras noveles durante esa inserción a la docencia, experiencias con los alumnos, los colegas, sus autoridades, su misma práctica docente y en el acompañamiento

pedagógico como programa de apoyo a la inserción profesional docente. En él se encuentra inmerso la categoría de cultura escolar, en el que se denotan el conjunto de conocimientos, habilidades y valores legítimas que las instituciones escolares transmiten a las generaciones jóvenes.

Este capítulo se sustenta con los aportes de los siguientes autores: (Tardif & Borges, 2013), la cual, en una investigación realizada hacen mención sobre la inserción profesional de los docentes noveles; Alicia Esther Tallone (2011) junto con los aportes de Herminda (2000), para tratar sobre la autoridad del docente y el concepto de autoridad; Stephen Ball (2001) aporta sobre las relaciones entre los individuos, en este caso, las relaciones que establecen las docentes noveles con otros actores educativos, en el mismo sentido, Silveira (2014) menciona sobre aquellos elementos de las relaciones entre los individuos y, Torres y Regatto (2018) contribuye para entender las emociones que se generan durante las relaciones entre pares; posteriormente se retoma a Veenman (1984) con su estudio sobre las problemáticas a las que se enfrenta el docente novel durante su inserción profesional, y finalmente Briggs (2000) nos aporta elementos para sustentar el apartado del acompañamiento pedagógico a las docentes noveles durante su primer año de inserción a la docencia.

Por último, el capítulo tres, *Hacer escuela: construcción de la experiencia del docente novel*, tiene tres apartados, en el que da lugar a conocer cómo las experiencias de la cultura escolar transforman a las docentes noveles y convierten esas experiencias en aprendizajes y es ahí en donde se comienzan a construir su identidad profesional; para ello se retoman los aportes de algunos autores, como lo son: Larrosa y Skliar (2009) con su concepto de experiencia, el principio de alteridad y para comprender, cómo los demás, los extranjeros, aportan elementos para que el docente novel se vaya adaptando a esa nueva etapa en su vida profesional, en este sentido, los aportes de Woods (1997) apoyan para explicarnos como las experiencias se van transformando en aprendizajes,

para lo cual, también se recuperan los aportes de Maslow (2008) citado en Valdez (2016) con sus experiencias cumbre, para finalmente, retomar a Marcelo y Gallego (2018) con su concepto de identidad docente, Reyes (2007) con el concepto de identidad profesional y Dubar (2000) nos aporta elementos sobre los ejes de la identidad profesional, los cuales son trasladados al contexto de los docentes noveles.

En las *Reflexiones finales* se responde a los objetivos planteados para esta investigación, y donde se acepta, con base a la interpretación del dato empírico la tesis.

Finalmente, se encuentran los datos bibliográficos, que señalan la búsqueda de toda la teoría que ayudó para sustentar el trabajo de investigación y como anexos se incluyen las guías de entrevista, así como también las fotografías capturadas durante la entrada al campo.

A. Estructurando la investigación: construcción del proceso.

Planteamiento del Problema

En la actualidad, vivimos en una sociedad donde vamos experimentando transformaciones y donde los cambios van en aumento cada día, además, el desarrollo social va en aumento, el conocimiento se acelera, y la tecnología es ahora la puerta de acceso al conocimiento, todo esto es gracias al proceso de globalización.

Y con base a todo esto, el ámbito educativo tiene que estar a la par, y así ayudar a formar profesionales que cuenten con ese perfil, por ello la importancia de una formación que brinde una educación integral, pero para ello, es importante voltear a mirar a los docentes noveles o docentes principiantes, ya que el quehacer docente es una vía muy importante para mejorar la calidad de la educación.

Pero ¿Quiénes son los docentes noveles o docentes principiantes? Según Vera (1988, como se citó en Cañon, 2012, pág. 180) “son generalmente docentes jóvenes que se encuentran en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades,

destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de sus estudios, y la puesta en acción de lo aprendido en la intervención pedagógica” y para Veenman (1984, citado en Cañon 2012, pág. 182) “el maestro novel es aquel que se encuentra entre sus tres primeros años de ejercicio docente”, y esta transición implica adaptarse y enfrentar los desafíos de llevar la teoría a la práctica, confrontando las expectativas académicas con la realidad del aula y el proceso educativo en sí. La habilidad para navegar este cambio es esencial para el desarrollo.

Dentro de este marco, la iniciación en la docencia es una de las etapas más importantes en el desarrollo profesional de los docentes principiantes. Ya que esa transición de estudiante a profesor es una fase en la que se inicia con los primeros contactos con la realidad escolar, asumiendo el papel de docentes que estarán a cargo de un grupo de alumnos.

Bransford, Darling-Hammond y LePagn (2005) citado por (Marcelo, 2008) han llegado a plantear que, para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes principiantes, es conveniente pensar en ellos como expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para un aprendizaje efectivo a lo largo de toda su labor docente. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada vez más se requieren docentes que sepan combinar sus conocimientos con la capacidad de innovación.

Es así como todo ese proceso que viven los docentes noveles es un periodo de tensiones y de aprendizajes que a partir de la experiencia y de su acción van configurando su práctica docente.

Con base a lo anterior, se reconoce la existencia de una serie de problemas para aquellos docentes que se inician en la práctica profesional; la adaptación a la dinámica escolar como profesores ya frente a un grupo de niños de manera formal, el abordaje de los contenidos y el acompañamiento en esos primeros años. En su mayoría, los docentes

noveles enseñan a sus alumnos mediante esa recuperación de experiencias (ya sean buenas o no), con base a ello tienen a preguntarse una y otra vez ¿Estoy haciendo bien? de esta manera resulta relevante el acompañamiento por parte de las autoridades inmediatas y de los mismos compañeros.

Dicho lo anterior y para efectos de la presente investigación, voltear a ver la experiencia en la práctica docente del profesorado novel se convierte en algo esencial para indagar sobre una serie de cuestionamientos sobre cómo se van formando los docentes en su quehacer cotidiano, cómo trasladan los aprendizajes y los saberes de su formación a la realidad laboral y cuáles son los problemas a los que se van enfrentando y la forma en cómo los van enfrentando.

En este mismo sentido, importa conocer cómo es su actuación en sus primeros años de docencia a partir de la recuperación de las vivencias durante su etapa de docente principiante. Lo anterior, con la finalidad de identificar dificultades y logros que los docentes noveles tienen al ejercer su labor.

Se podría considerar que, con base a los hallazgos de esta investigación, en un futuro se permitan plantear estrategias para mejorar el proceso de formación inicial y continua de docentes principiantes (políticas educativas) y finalmente, el recabar esa información, servirá como medio para determinar su identidad profesional.

Preguntas de Investigación

La práctica de los docentes noveles depende en gran medida de las experiencias a las que se van enfrentando y de esta forma se van moldeando a través de esos saberes que día con día van viviendo, con base a esto, surgen algunas interrogantes específicas:

- ¿Cuáles son los motivos que incidieron en la elección de la carrera docente por parte de las profesoras noveles?
- ¿Cómo influye la formación inicial en la capacidad del docente novel para construir vivencias que le permitan afrontar su práctica docente?

- ¿Cuáles son los factores que influyen en la construcción de la experiencia de las docentes noveles?
- ¿Qué tipos de saberes van construyendo las docentes noveles a través de sus experiencias?
- ¿Pregunta general: ¿Cuáles son las experiencias por las que atraviesan las docentes noveles de educación primaria como medio para determinar el reconocimiento de sí mismas como profesionales de la educación?

A continuación, se describen las metas generales y específicas para poder responder a la pregunta general de investigación y que orientan el desarrollo de esta investigación.

Justificación

A lo largo de la etapa de formación docente no se llega a dimensionar sobre los retos que implica formar parte del sistema educativo. Al iniciar la labor docente, ya de una manera más formal, se entiende que ni la preparación recibida a lo largo de los cuatro años de Normal ni las expectativas que se tienen, son suficientes para conocer y entender la complejidad del sistema educativo.

Al estar frente a un grupo de compañeros, en un grupo de padres de familia y en un grupo de niños ya como docente oficial, implica no solo tener ciertos conocimientos o prácticas específicas, sino también conocer aquellas dinámicas implícitas en el quehacer profesional y social educativo en que se encuentran inmersos, así como también tener sentido de reflexión ante esta situación y, a medida que se vincule con ellos, su imagen se construye y se reconstruye y van tomando conciencia de lo que su quehacer educativo representa y esa imagen de sí mismos y la seguridad que poco a poco van afianzando, van abonando a su identidad profesional.

Desde otra perspectiva, el motivo de esta investigación es porque se quiere conocer las experiencias de los docentes noveles de educación primaria, para conocer a fondo los acontecimientos que transcurren en el día a día de las docentes principiantes desde las problemáticas que enfrentan, así como también de los éxitos que van teniendo.

La investigación puede aportar conocimientos sobre las condiciones en las que los docentes noveles ingresan a trabajar a las aulas y cómo es que a través de las experiencias de otros compañeros y de sus propias experiencias van construyendo y reconstruyéndose como docentes. Al igual que puede permitir comprender las problemáticas de los docentes noveles.

Finalmente, el trabajo de investigación puede ayudar a los que diseñan e implementan las políticas de formación y de seguimiento de los docentes. Al leer este trabajo, se pueden tomar ciertos elementos para realizar políticas educativas centradas en los docentes noveles considerando sus problemas. Además, este tipo de investigación proporciona una base empírica sólida que permite identificar las áreas de mejora y los desafíos específicos que enfrentan los docentes principiantes.

Esto facilita la creación de programas de formación continua más efectivos y adaptados a las necesidades reales de los docentes, promoviendo su desarrollo profesional y, en última instancia, mejorando la calidad de la educación. Los hallazgos de la investigación también pueden influir en la formulación de estrategias de apoyo y mentoría para los nuevos docentes, ayudándolos a integrarse más rápidamente y con mayor confianza en el entorno educativo.

Por último, la investigación también fomenta una cultura de evaluación y mejora continua en las políticas educativas, asegurando que estas no solo respondan a las necesidades actuales, sino que se adapten a los cambios y evoluciones en el ámbito educativo.

B. Entrada al Campo

Para desarrollar la investigación se utilizaron, como ya se mencionó, entrevistas semiestructuradas. Para ello se contó con una guía de entrevista (anexo 1) y en este caso se introdujeron preguntas adicionales en el transcurso de la entrevista, para precisar o para obtener más información.

Al aplicar la entrevista semiestructurada permitió obtener información respecto a las experiencias de los docentes noveles de educación primaria. Antes de la aplicación se revisó el instrumento y se hicieron las adecuaciones pertinentes.

La entrevista semiestructurada constó de una serie de 40 preguntas abiertas aproximadamente. Dependiendo de las condiciones y el tiempo de las profesoras, el instrumento se aplicó mediante una sesión que se programó vía zoom, ya que por la pandemia ocasionada por el virus de COVID-19 no fue posible acudir a sus domicilios o algún otro sitio para realizar de forma presencial la entrevista.

La entrevista siendo flexible y abierta, se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernandez-Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014) y siguiendo a (Corbetta, 2007) la entrevista cualitativa tiene el siguiente objetivo:

Conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos. Podemos definir la entrevista cualitativa como una conversación: a) provocada por el entrevistador; b) realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación; c) en un número considerable; d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo; e) guiado por el entrevistador; y, f) con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado. (pág. 344)

Dichas entrevistas cualitativas, permitió entablar el dialogo con los informantes que en este caso fueron docentes noveles, con 2 años de experiencia y en este caso fueron las profesoras Rocío, Diana y Noemí.

Esto permitió poner hincapié en la importancia que la experiencia brinda a la práctica de los docentes, en beneficio del aprendizaje de los alumnos, así como conocer aquellos problemas que influyen para ejercer su labor.

Las entrevistas se realizaron en el mes de noviembre, después de concretar la cita para la entrevista, ésta se aplicó en el horario que más favoreciera a las docentes; la primera se aplicó el 07 de noviembre a las 9:00 pm; la segunda el día 08 de noviembre en un horario de 2:00 pm y la tercera fue el mismo día, pero a las 8:00 pm., el tiempo de cada entrevista fue de entre 2 y 2 horas y media.

Primeramente, se hizo una presentación sencilla y cordial por parte del investigador, esto con la finalidad de generar el rapport y así crear las relaciones de cordialidad y confianza que permitiesen obtener la información que se requería. Al comenzar la entrevista, se explicó también el propósito de lo que se haría con los datos y la manera en cómo serian manejados, así como también se dio la autorización por parte de las entrevistadas para utilizar sus nombres dentro de la entrevista, afortunadamente, la respuesta fue positiva, algunos de estos planteamientos fueron retomados en (Guber, 2004).

Durante el desarrollo de las entrevistas se fueron planteando las preguntas contenidas en la guía, cabe resaltar que no se tomaron en el orden en que fueron diseñadas, ya que al momento de la plática, las mismas docentes iban respondiendo algunas de las cuestiones conforme la charla transcurría, las preguntas invitaban a las entrevistadas a responder de forma amplia, no así a veces detallada, cuando eso ocurría se solicitaba la ejemplificación de las respuestas para tener más elementos para interpretar.

En cuanto al ambiente físico, la primera y segunda entrevista fue una atmosfera totalmente diferente a la tercera, ya que en las dos primeras entrevistas fueron interrumpidas en algunos momentos por la atención que le tenían que brindar a sus hijos; con respecto a la primera entrevista, ya bien se comentó que fue en la noche cuando la profesora concedió de su tiempo para atender la entrevista, pero como tiene a una bebé, pues el llanto de la niña provocaba que la profesora la calmara en momentos, lo que ocasionaba que se desentendiera de lo que comentaba con base a la pregunta, fue hasta las últimas preguntas cuando la niña se durmió y entonces la profesora estuvo completamente sola para la entrevista; en cuanto a la segunda, la entrevista se efectuó en día domingo a las 2:00 pm., lo que ocasionó que también hubieran distracciones porque la profesora estaba ayudando a su hijo con su tarea, y en ocasiones el niño le hacía preguntas a su mamá con respecto a las dudas que tenía sobre su tarea, y como es un pequeño que aún no sabe leer, pues era más difícil que hiciera el trabajo de forma autónoma, esas distracciones en momentos iban afectando el curso de la entrevista, ya que al distraerse pues iban perdiendo el hilo de la conversación lo que ocasionaba, que les volviera a preguntar o que retomara el punto donde se habían quedado, pero ya no fue lo mismo porque terminaban contándolo de otra manera a como habían previsto continuar; situación que no ocurrió con la tercera entrevista, ya que la profesora esperó a que sus hijos se durmieran para poder conectarse a la sesión y eso favoreció para que al inicio de la entrevista las respuestas de la profesora se dieran sin ningún tipo de distracción, la problemática presentada en esta tercera entrevista fue consecuencia del horario en que se efectuó, ya que en las últimas preguntas la profesora se notaba cansada y bostezando en repetidas ocasiones, lo cual repercutió en que las últimas preguntas fueran respuestas muy cortas; otro elemento que dificultó, por decirlo de alguna forma, la entrevista fue la falla del internet en las hogares de las dos primeras entrevistadas, situación que no ocurrió en la última entrevista.

Como ya mencioné en líneas anteriores, la guía de entrevista funcionó en la medida de lo posible en las tres entrevistas, ya que, en momentos, las mismas profesoras iban respondiendo a algunas preguntas que ya estaban contempladas, en general todas las preguntas contenidas en la guía de entrevista se realizaron, claro que como fue entrevista semiestructurada se fueron anexando otras más de las ya previstas.

Otro aspecto a destacar es que con las tres docentes se ha mantenido una estrecha relación de amistad durante los años de estudiante, es por ello que la confianza y la honestidad mostrada por cada una de ellas fue algo realmente importante durante la sesión, ya que en ningún momento se mostraron cerradas en cuanto a la información que proporcionaban; la confianza entre entrevistadas y entrevistador fue un elemento imprescindible para que la cordialidad y la amabilidad estuvieran presentes durante la entrevista.

Realmente yo traté de no influir en las preguntas que iba haciendo a las profesoras, pero una vez revisado el material, me percaté que en la primera entrevista sí interferí en las respuestas de la docente, ya que emití un par de juicios personales, es decir, guie a la entrevistada hacia ciertas respuestas que confirmaran mis propias expectativas, pero creo que por el nerviosismo y porque era la primera entrevista ocurrió eso; situación que no ocurrió en las otras dos entrevistas.

En las tres entrevistas hubo algo de humor, ya que cuando las docentes participaban, recordábamos algunas situaciones que nos ocurrieron cuando acontecían nuestros días en la escuela, y creo que ese fue un elemento clave para que las participantes se mostraran activas en la entrevista, es por eso que en el transcurso de la plática hubo reacciones emocionales como las risas, aspecto que de ninguna forma afectara a la entrevista.

Las tres entrevistas fueron grabadas tanto desde la sesión en la plataforma de Zoom, como de la cámara del teléfono, ambos funcionaron de manera adecuada, lo que permitió la grabación de toda la entrevista.

Considero que lo que me faltó fue preguntar si se deseaba agregar algo o si consideraban que hubiera algo que no se les hubiera preguntado y que desearan complementar, y así de esta forma, si a mí se me pasaba por alto alguna situación pues con el comentario de las compañeras se complementaría la información.

Pues finalmente, se agradeció la participación y se dejó abierta la posibilidad de otra entrevista para el futuro, así como de darles a conocer los resultados en el momento.

Con base en la transcripción sobre los datos obtenidos, se procederá ahora a plantear las series de categorías por medio de la inducción analítica para finalmente presentar los resultados.

Esta entrevista permitió mantener un dialogo con las informantes que en este caso fueron las docentes principiantes. Esto permitió conocer las experiencias y los saberes que han ido construyendo con respecto a su práctica docente y de la interacción con sus pares.

Objetivo general

Analizar las experiencias de tres docentes noveles de educación primaria como medio para determinar el reconocimiento de sí mismas como profesionales de la educación.

Objetivos específicos

- Especificar cuáles fueron los motivos que orientaron a las docentes noveles para elegir estudiar la carrera docente.

- Determinar la influencia de la formación inicial y su capacidad para dotar al futuro docente de recursos personales, sociales, didácticos y teóricos para resolver los problemas de su profesión con base a sus experiencias docentes.
- Conocer las experiencias durante la inserción profesional en los dos primeros años de ejercicio docente de las docentes noveles.
- Identificar los problemas que surgen durante la práctica docente de las tres profesoras noveles con base a sus experiencias.
- Describir el acompañamiento pedagógico de las docentes noveles en su primer año de servicio profesional, para poder dar cuenta de su nivel de satisfacción.

C. Antecedentes de la investigación

El objetivo principal de revisar sobre la situación actual del conocimiento del objeto de estudio es hacer un balance de información y crear nuevos escenarios de formación e investigación en el campo que se desea investigar.

Gracias a la búsqueda de toda esa información que se centra en investigar las experiencias de inserción de tres docentes noveles en sus primeros años de ejercicio profesional, permite ir más allá de los parámetros de lo que ya se conoce, de manera que se pueda construir un orden más coherente que explique y tal vez, que totalice los significados sobre el tema de interés.

Es importante resaltar que el Estado Histórico de la Cuestión, no es un marco teórico, no es un marco referencial ni un marco conceptual, es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, esto es importante para el investigador, ya que sirve como referencia para saber qué se ha hecho y conocer cómo se ha tratado el tema; el estado histórico de la cuestión “ayuda a construir conocimiento, que permite dar paso a obtener diferentes puntos de vista acorde a la temática en

cuestión, donde hay que vislumbrar el conocimiento, permitiendo ver como un conjunto y no de forma separada” (Espinoza, A., 2014, citado por (Pérez (2014), pág. 2.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, uno de los primeros momentos para realizar este trabajo, fue el conocer y tener identificado el tema del cual se va a hacer el estado histórico de la cuestión; por tanto, aquí el interés se centró hacia la indagación de toda aquella información referente a la experiencia de los docentes noveles, también conocidos como docentes principiantes; el interés surgió para analizar cómo los docentes noveles ante sus limitados conocimientos didácticos recurren a todos sus conocimientos para comprender y activar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, a fin de garantizar los aprendizajes de sus alumnos.

A continuación, se presentan algunos de los más sobresalientes estudios realizados en los últimos diez años sobre el objeto de estudio.

Uno de los más recientes, es la realizada por María Del Carmen Chárrez Nopal (2020) en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ixmiquilpan, como parte de la investigación de tesis de grado en dicha universidad; el cual lleva como título “La experiencia docente en la escuela primaria General multigrado: de principiante a experto”. El estudio señala diez categorías o ejes de análisis: Maestro principiante, inserción a la docencia, condiciones de trabajo, saberes, aprendizaje, didáctica multigrado, escuela rural, actividades escolares, recursos didácticos, alumno-tutor.

El estudio cualitativo e interpretativo se centró en la fenomenología y realizó 7 observaciones de docentes principiantes y expertos. Utilizó observaciones, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios para la recolección de datos, analizados mediante deducción analítica y triangulación. Los resultados mostraron que los docentes principiantes enfrentan crisis, incertidumbre y sufrimiento, buscando consolidar su didáctica mediante ensayo y error, mientras que los docentes expertos ya han desarrollado estrategias, técnicas y métodos efectivos. Los docentes multigrado adoptan

estrategias efectivas para sobrevivir. La supervisión escolar valora más el trabajo administrativo que el pedagógico, y las autoridades educativas no comprenden completamente las problemáticas de los docentes multigrado. Tanto docentes principiantes como expertos simulan trabajar con proyectos formativos para mantener las apariencias y realizan una doble planeación. La falta de apoyo y orientación de la supervisión escolar contribuye a bajos resultados en pruebas externas.

Otra investigación es la de un reporte parcial de investigación, del COMIE en el año 2019, cuyo tema fue titulado “Choque de realidad en la inserción profesional de docentes de primaria en San Luis Potosí” de María Cristina Amaro Amaro, teniendo como tipo de estudio lo cualitativo, con un enfoque epistemológico centrado en la fenomenología, utilizó dos categorías de análisis: Inserción profesional y Profesores noveles. En el que se identifican los siguientes resultados: los profesores noveles experimentan una reevaluación de sus ideas sobre la normalidad y no normalidad en el contexto profesional; control emocional afectado, considerando incluso la posibilidad de renunciar debido a las reacciones emocionales; resignación y desensibilización frente a las dificultades de la inserción profesional; profesores con menos de un año de servicio ya han considerado renunciar, acostumbrarse a las dificultades o ignorar situaciones desagradables; la tutoría oficial parece ser burocrática y administrativa, sin tener un impacto significativo en los profesores, ya que no fue mencionada en los relatos.

Esta investigación destaca la necesidad de un acompañamiento cercano y amable que reduzca el impacto del choque de realidad en los profesores noveles, influyendo positivamente en sus conocimientos, actitudes, valores y autoconcepto, así como en sus métodos de enseñanza.

Una tercera investigación es la realizada por Dulce Marcia Navarrete Salgado (2019), titulada “Construcción de la práctica docente a partir de las experiencias de profesoras de nivel primaria el trabajo”, es un reporte parcial de investigación presentada

en el COMIE de ese año, teniendo un estudio cualitativo en su investigación bajo un enfoque fenomenológico; utilizó la categoría de práctica docente.

Consiguiendo los siguientes resultados:

- Temor a que los alumnos no aprendan los contenidos del programa.
- Dificultad para completar los temas del programa de estudios en el tiempo disponible.
- Tensión por cumplir con los tiempos y requisitos establecidos oficialmente.
- La práctica docente se ve institucionalizada, enfocándose en cumplir con los contenidos programáticos.
- Se deja de lado el "aprender por aprender," y se convierte a los alumnos en receptores pasivos de contenidos.

El estudio subraya la necesidad de equilibrar las demandas institucionales con prácticas docentes más reflexivas y centradas en el aprendizaje significativo, evitando que la enseñanza se reduzca a una mera transmisión de contenidos programáticos.

La investigación de Myriam Gómez Solís y Javier Loredó Enríquez (2019), titulado "Los problemas de práctica educativa al ingresar al servicio en educación primaria. El caso de dos profesores noveles", fue un reporte parcial de investigación del COMIE. Se realizó una investigación de carácter exploratorio y descriptivo bajo un enfoque epistemológico, teniendo como categorías centrales la práctica educativa y los profesores noveles.

El objetivo era identificar aciertos y dificultades de la práctica educativa que enfrentan dos profesores noveles. Los participantes fueron dos profesores egresados de distintas instituciones formadoras de la escuela normal. La técnica empleada fue una entrevista en profundidad y para el análisis de la información se realizó mediante el análisis de la lectura inicial de las transcripciones, el análisis estructural (identificar,

codificar y categorizar) de las descripciones en el programa NVivo 12, y el análisis comprensivo de los resultados.

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar los aciertos y dificultades de la práctica educativa de los profesores noveles, a partir de cuatro dimensiones: contexto escolar, previsión, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje. Del análisis se concluye que las dificultades que reportan ambos profesores coinciden, en cuanto al contexto escolar se relacionan con el aprendizaje de normas implícitas y explícitas, las rutinas de organización escolar, la comunicación con los docentes y con los padres de familia como factores que influyen en la gestión escolar. Las dificultades del profesor egresado de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI), en la dimensión planeación del proceso de enseñanza aprendizaje, son dominio de contenidos, secuencia didáctica, adecuación curricular, en conducción son conocimientos previos, instrucciones, ritmo de trabajo e inclusión educativa, y en evaluación son realizar una evaluación formativa y sumativa. Las dificultades del profesor egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en planeación del proceso de enseñanza aprendizaje son didáctica de las asignaturas, dominio de contenidos y uso de recurso tecnológico, en conducción son conocimientos previos, explicación del contenido, instrucciones, inclusión educativa y clima en el aula, en evaluación son realizar una evaluación formativa y sumativa. En cuanto a los aciertos representan los aprendizajes profesionales obtenidos durante la formación inicial.

El trabajo revela que ambos grupos de profesores enfrentan dificultades similares en términos de gestión escolar y comunicación. Sin embargo, las especificidades varían según su formación académica. Los aciertos obtenidos durante su formación inicial son evidentes y representan una base sólida para su desarrollo profesional continuo.

Una nueva investigación es la de María Patricia Sánchez Bautista (2018), cuyo tema es "La inserción docente: una revisión del estado del conocimiento". El estudio se

llevó a cabo bajo un tipo de estudio mixto (cualitativo y cuantitativo); su objetivo era la de analizar documentalmente a partir de investigaciones efectuadas en España, América del Sur y México, qué es la inserción profesional, identificar las principales preocupaciones de los profesores principiantes durante esta fase y las formas de adaptación a las nuevas condiciones de trabajo de los profesores de primaria en el marco del Servicio Profesional Docente. Los ejes de análisis que guiaron la investigación fueron, “inserción profesional, iniciación docente, profesores principiantes y docentes noveles”.

Se analizaron 29 investigaciones empíricas publicadas en el periodo comprendido del año 2006 al año 2017, provenientes de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), Dialnet, Scielo y Google académico, bajo las técnicas de historia de vida y estudio de casos de países en Latinoamérica, para la recolección de datos. Sus técnicas de análisis de información están basadas en reflexiones sobre la práctica a través de historia de vida, estudio de casos de países en Latinoamérica e identificación de prácticas de docentes e institucionales.

Con esa investigación se llega a los siguientes resultados: El profesor principiante experimenta diversas situaciones no abordadas en la formación docente inicial, que vive solamente en el ejercicio; si bien es cierto que experiencias prácticas y de contacto con las escuelas durante la formación pueden favorecer este aprendizaje, éstas no reemplazan lo que ha de ser aprendido en las escuelas primarias.

La forma en que los egresados enfrentan esta etapa de adaptación, así como los factores que lo hacen sobrevivir en el proceso de socialización para convertirse en miembro de una comunidad educativa puede ser acompañado por un tutor o mentor, sin embargo, no en todos los Sistemas Educativo están presente formalmente. Esta inserción, debe conducir gradualmente a la construcción de una identidad profesional más reflexiva y adaptada a los cambios sociales hasta llegar a ser un experto adaptado.

A través de la tutoría se ha identificado que los egresados de educación necesitan conocimientos sobre: Lengua extranjera, habilidades de administración, dirección, coordinación; aplicación del conocimiento (diagnóstico, proyección, planeación y evaluación); desarrollo de propuestas curriculares o didácticas; formación, capacitación, actualización; gestión para organizaciones; programas educativos; programas de orientación educativa y/o tutoría; diseño de estrategias didácticas que incorporen el uso de TIC; disposición para el manejo del riesgo .

Para la evaluación de Instituciones de Educación Superior el seguimiento de egresados ha retomado un papel relevante que definen su impacto social y estándares de calidad en la educación que ofertan.

Otra investigación es la de Maribel Vaquero Otero (2017), con el tema “Entre tensiones y saberes: el desarrollo de los primeros años de servicio docente de las educadoras de preescolar indígena”, donde se tuvo como objetivo analizar el proceso de inserción que experimentan algunas educadoras principiantes de la Zona escolar 026 de Preescolar indígena, para comprender su práctica docente. Bajo once ejes de análisis: experiencia, proceso de adaptación, relaciones, socialización, tensiones, saberes docentes, dificultades, ingreso, heredera de plaza, ingreso libre, formación docente.

Dicha investigación se centró en el estudio interpretativo/cualitativo con un enfoque epistemológico. Para llegar a los resultados se utilizaron como técnicas de recolección de datos la observación y la entrevista a profundidad, dichas entrevistas y observaciones se aplicaron a 9 educadoras; para analizar la información recabada se hizo uso de categorías descriptivas, sensibilizadoras y teóricas, retomados desde los aportes de Woods, Taylor y Bodgan; sistematización de la información, así como una lectura intensiva del dato empírico para la búsqueda de recurrencias, llegando a la siguiente conclusión: esta investigación, permitió comprender e interpretar el proceso de inserción de las educadoras principiantes quienes se les forma en condiciones teóricas

ideales y que al momento de desempeñarse en la práctica laboral manifiestan que la teoría no responde a las necesidades del entorno, lo cual representa un motivo para la adquisición de nuevos saberes y prácticas.

Los intereses de las educadoras están asociados a la formación y el mejoramiento continuo de la práctica, también es claro que no cuentan con ningún apoyo de acompañamiento para vivir este proceso, generalmente se encuentran solas en la solución de sus principales dificultades.

Los primeros años de trabajo son un aspecto clave en el desarrollo de las educadoras. En este periodo surgen numerosas tensiones y conflictos, marcados por una serie de cambios y responsabilidades asumidas en muy poco tiempo. Las educadoras principiantes cambian de rol de un día para otro.

La experiencia se da en el tiempo, en una trayectoria que va permitiendo que se exprese y se construya en la práctica. Las educadoras principiantes desarrollan nuevas estrategias, nuevas formas de hacer y pensar.

La inserción a la profesión docente es en definitiva un período en el que las educadoras principiantes experimentan una multitud de vivencias ambiguas y confusas, de preocupación y a la vez de ilusión. Por lo que, estos primeros años de trabajo docente, también se convierten en proceso de supervivencia.

Por su parte Tatiana Elena Cisternas León (2016), escribió en un artículo de investigación los resultados obtenidos del tema “Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos”, la investigación se realizó bajo el enfoque fenomenológico y un estudio cualitativo.

El objetivo de esta investigación se centró en comprender de qué manera varían las preocupaciones en torno a la enseñanza que experimentan profesores principiantes de Educación Básica.

Para ello, se utilizaron como técnicas de recolección de datos al estudio de casos y procedimientos de análisis que siguen algunos principios de la Teoría Fundamentada. El análisis se realizó con apoyo de una matriz de categoría, tomando en cuenta cinco ejes de análisis: profesores principiantes, formación docente, dificultades en la enseñanza, inserción profesional, contexto escolar.

Los resultados fueron, en primer lugar, contribuye a mapear las necesidades de apoyo que requieren los profesores principiantes en el contexto chileno y reconocer la homogeneidad o diversidad de estas necesidades con relación a los distintos contextos escolares en los que se insertan los docentes. En segundo lugar, informa sobre buenas prácticas de inducción y apoyos a las prácticas de enseñanza del profesor principiante implementadas por los establecimientos escolares. Y, en tercer lugar, los hallazgos aportan al diseño y revisión de programas específicos de mentoría y apoyo a la inducción de profesores recién egresados y también en la identificación de situaciones problemáticas auténticas que sirvan de base para los programas de formación inicial y continua.

Otro estudio cualitativo es el que realizaron María Cristina Solís Zañartu, Claudio Núñez Vega, Inés Contreras Valenzuela, Nelson Vásquez Lara, Sylvia Ritterhausen Klauninge (2016), con el tema “Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes” y cuyo objetivo fue establecer las condiciones de inserción profesional de los egresados de las carreras de pedagogía media y básica a partir de las relaciones entre las dificultades y niveles de desempeño de los profesores novatos, las herramientas con que cuentan para resolver dichos problemas y los sistemas de apoyo desde las instituciones educativas. Los ejes de análisis fueron profesores principiantes, inserción profesional, dificultades y éxitos.

Se aplicó un cuestionario que contenía tres apartados: Desempeños profesionales, Condiciones de trabajo para el desempeño profesional, Apoyos para la

inserción profesional. El instrumento fue aplicado a 187 profesores novatos, de los cuales 88 son profesores de educación básica (47%) y 99 (53%) de educación media, egresados en 6 instituciones formadoras de profesores en Chile. El análisis de las respuestas cerradas permitió determinar los desempeños profesionales, en término de dificultades para cada una de las dimensiones, además se comparó si había diferencias entre los diferentes años de ejercicio profesional. Para las respuestas abiertas se hizo un análisis cualitativo para establecer si los tópicos acerca de problemas y éxitos cambiaban durante los dos años de ejercicio docente.

Y los resultados fueron los siguientes:

- Respecto de las dificultades, en cuanto a la dimensión "Planificación de la enseñanza y evaluación", los profesores novatos manifiestan no tener dificultades para tomar decisiones en aspectos pedagógicos relativos a la planificación de la enseñanza y planificación de la evaluación.
- Respecto de la dimensión "Manejo clima" los profesores novatos señalan que no tendrían dificultades para conducir procesos de enseñanza durante su primer año de inserción.
- En la dimensión "Manejo de actividades y recursos de aprendizaje" los profesores principiantes expresan mayoritariamente que no han tenido dificultades en acciones relativas a la conducción de actividades de aprendizaje variadas y de diferente nivel de complejidad, uso de recursos didácticos variados e instrumentos de evaluación, así como manejo de contenidos. La dimensión "Manejo de recursos de aprendizaje diferenciados". Ellos manifiestan tener problemas para usar recursos didácticos y evaluativos diferenciados, acordes a las características de sus estudiantes.

- En la dimensión "Interacciones con otros actores", los profesores principiantes declaran tener dificultades tanto en lo relativo al trabajo con apoderados como en la interacción con colegas y directivos de los colegios en que se desempeñan.
- En la dimensión "Inserción institucional" los profesores principiantes plantean tener dificultades para insertarse como profesor en las instituciones y ejecutar tareas variadas.
- La dimensión "Realización de tareas simultáneas" es percibida por los profesores novatos como una dificultad.
- En la dimensión "Manejo de problemas sociales" los profesores principiantes manifiestan tener dificultades para manejar problemáticas sociales y de alto riesgo.

Otra investigación, retomada de una tesis para la obtención del grado de licenciatura en el año 2015 y realizada por Dulce María Martínez Pérez titulada "Experiencia profesional de un docente de nuevo ingreso", estudio de tipo cualitativo con un enfoque epistemológico centrado en la fenomenología, y tuvo como objetivo la recuperación de experiencia profesional, para hacer una autorreflexión y análisis de la práctica escolar, para identificar las dificultades, problemáticas y aciertos obtenidos en el servicio profesional. Con el fin de dar un panorama sobre la práctica docente de jóvenes de nuevo ingreso, sin experiencia docente; y de esta manera aportar y apoyar a estos docentes, con un acompañamiento., los instrumentos de recolección de datos fueron las entrevistas y observaciones, el cual se aplicó a ex alumnos del nivel básico y a sus respectivos padres de familia, así como también entrevistas y observaciones a docentes de nuevo ingreso, la información se analizó mediante la sistematización de información.

Los ejes de análisis de esta investigación fueron formación de docentes y profesorado novel.

Alcanzando los siguientes resultados: El trabajo de los maestros está sujeto a más demandas de mayor complejidad que en otras etapas históricas. Por tanto, la formación de un docente con prohibiciones resulta un engaño, es necesario formarlo como pensador, crítico y reflexivo, para ofrecer una educación crítica que vaya más allá del aula y prepare a los maestros para responder a las necesidades de esta sociedad global, que se encuentra y se encontrará en constantes cambios.

Posteriormente, tenemos una investigación educativa asociada a tesis de grado por parte de Martha Yolanda Piña Hernández (2015), titulado “De estudiante profesor a maestro principiante. Estudio de casos”. Los ejes de análisis que permearon esta investigación fueron, profesores principiantes, experiencia vivida e institución escolar.

Esta investigación giró en torno al enfoque fenomenológico; los objetivos fueron: Mostrar los significados que dan los profesores principiantes a las experiencias vividas como docentes en la formación inicial y a sus vivencias en los primeros dieciocho meses de su ejercicio profesional y dar cuenta de las contradicciones, demandas y presiones que experimentan los profesores principiantes en una cultura escolar específica.

Se realizaron entrevistas conversacionales, centrada en la narrativa y se aplicaron a 8 profesores noveles egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), para el análisis de información fue de manera sistemática con respecto a las transcripciones, se agruparon comentarios, se interpretaron para que finalmente se llegara a los siguientes resultados: El pasaje de estudiante profesor a maestro principiante representa para los jóvenes entrevistados una experiencia especial impregnada de emociones y sentimientos encontrados. Su ingreso al centro de trabajo moviliza los saberes que adquirieron en la formación inicial, ya para adaptarlos, reformularlos o transformarlos. Para ellos la práctica intensa en condiciones reales, en el último año de

la carrera, es la más valorada en el proceso de convertirse en maestros. En los relatos se observa que en el acercamiento gradual a la práctica la prioridad está en la fase preactiva del trabajo docente y poca atención se da a la descripción y análisis de la fase interactiva, lo que ocurre en la interacción entre alumnos y maestros, a los imprevistos que tienen lugar en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos particulares y a los resultados obtenidos. La conexión entre las acciones del maestro y lo que en el aula sucede también son dejadas de lado.

A decir de los principiantes, existen saberes que solo se construyen en la actividad cotidiana, cuando ejercen ya como profesores titulares. Estos conocimientos y habilidades se refieren a la gestión y organización escolar y a la comunicación que se da con los alumnos, en la relación cara a cara para lograr el aprendizaje y con las múltiples interacciones que establecen con los distintos sujetos que conforman la comunidad escolar.

Violeta María Alina Cortés Galván, Esperanza Perea Meraz, Guadalupe Ugalde Mancera (2015), realizaron una investigación que tuvo como título “De vuelta a la primaria, pero ahora como profesor. El proceso de inserción de los profesores noveles a la escuela primaria”.

Ésta fue un reporte parcial de investigación presentada en el COMIE, se realizó un estudio mixto (cualitativo y cuantitativo), bajo un enfoque epistemológico fenomenográfico-positivista. En esta investigación se tuvo como dimensiones de análisis a la inserción, profesores noveles, inducción y práctica docente.

El objetivo fue recabar información que permitiera conocer y dar seguimiento de las condiciones, circunstancias y retos que enfrentan los egresados durante la primera fase del proceso de inserción a la docencia, así como el inicio del desarrollo de una práctica docente propia.

Se realizaron entrevistas a profundidad, aplicación de cuestionarios, videograbaciones, así como registros y transcripciones de 22 casos de alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Primaria generación 2010-2014, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), cuyas edades oscilan entre 21 y 26 años. El análisis fue de las categorías con base a las entrevistas realizadas a los docentes principiantes, en cuyos resultados se tornó necesario atender al protocolo establecido para devenir como nuevo miembro de la comunidad, se requiere del reconocimiento de los otros, como uno de ellos, eso implicaría ser presentado por un otro que ostente la autoridad oficial (director, supervisión), lo que evitaría el sentimiento de indefensión y soledad.

Los profesores noveles se viven confrontados con las condiciones reales de trabajo que les presenta la escuela primaria, pues se confrontan ante la disyuntiva de trabajar de acuerdo a como fueron formados en su etapa de estudiantes en la Normal o ajustarse a las condiciones que les demanda la escuela, reproduciendo las más de las veces formas arraigadas de docencia que dejan poco lugar a la innovación.

Los profesores noveles se viven confrontados con las condiciones reales de trabajo que les presenta la escuela primaria. Integrarse a nuevos modos de pensar y hacer no es tan sencillo. Las tradiciones y creencias arraigadas por parte de la cultura docente son tan fuertes que no permiten que los docentes de nuevo ingreso refresquen y abonen alternativas de trabajo.

Los profesores noveles al incorporarse al campo laboral ven cumplida la expectativa de contar con un ingreso propio que les permitirá generar independencia económica y desarrollo personal, dejar el hogar paterno y la posibilidad de continuar formándose, sin embargo, la situación actual es otra, pues tendrán que competir con profesionales de otras carreras (desempleados que vislumbran una alternativa salarial en el magisterio), así como la realidad socioeconómica imperante del país.

Finalmente se encontró un artículo de investigación de Gloria Calvo y Marina Camargo Abello (2015), el título del trabajo fue “Hacer escuela en la formación de docentes noveles”, el tipo de estudio fue de corte cualitativo, bajo el enfoque epistemológico centrado en la fenomenología. Las dimensiones de análisis fueron docente novel, formación docente, teoría educativa y cultura escolar. Las técnicas de recolección de datos fueron los relatos de experiencia y las historias de vida aplicados a docentes noveles. Lo que muestran los casos analizados es la importancia de la formación de docentes noveles en la institución educativa, a partir de la reflexión sobre la cultura escolar y en el marco del Desarrollo Profesional Docente (DPD), es decir tomando en consideración los saberes docentes y asumiendo el ingreso al sistema educativo oficial como una posibilidad de nuevos aprendizajes.

La inserción a la docencia, entendida en el marco del DPD, requiere del compromiso de las autoridades de las instituciones educativas, de tal suerte que la participación en proyectos de formación no sea sólo por la voluntad del docente. Para su desarrollo profesional, el docente novel requiere apoyo y tiempo.

Las investigaciones hasta aquí presentadas permitieron dar cuenta de todas aquellas características que se ven adheridas con respecto a los docentes noveles o principiantes a lo largo de estos 10 años.

En resumen, se puede concebir lo siguiente:

- A los docentes noveles les gustaría que disminuyera la carga administrativa.
- Se sienten abrumados frente a la indisciplina de los alumnos ya que no entienden las indicaciones.
- El profesorado novel necesita de nuevos conocimientos y habilidades, de un cambio de actitud y una asunción de los valores educativos inclusivos para desempeñarse en un nuevo rol.

- Hay cambios de personalidad en cuanto al control emocional por las reacciones que los llevan a considerar la posibilidad de renunciar.
- Se carece del sentido de pertenencia al magisterio.
- Dentro de las preocupaciones constantes de las docentes es concluir con lo establecido en el currículo en el tiempo que marca el calendario escolar.
- Entre sus miedos está el que sus alumnos no aprendan los contenidos que marca el programa.
- En la práctica de los docentes noveles se ve inmerso la institucionalización de la enseñanza.
- Los profesores noveles se viven confrontados con las condiciones reales de trabajo que les presenta la escuela primaria.
- El docente novel pasa por un estado de crisis, incertidumbre y sufrimiento, busca consolidar su propia didáctica a manera de experimentación es decir de ensayo y error.
- Estos primeros años de trabajo docente, también se convierten en proceso de supervivencia.

Con lo revisado anteriormente, surge ahora la pregunta ¿Qué se propone ahora? Implementar talleres de capacitación en manejo de aula y estrategias de disciplina positiva, adaptadas a las necesidades de los docentes noveles y dotar a los docentes de técnicas efectivas para manejar la indisciplina y mejorar la comunicación con los alumnos. Crear un programa de mentoría en el que docentes experimentados guíen a los noveles en el desarrollo de habilidades pedagógicas y actitudes inclusivas. Ayudar a los docentes a manejar el estrés y las emociones negativas, reduciendo el riesgo de abandono de la profesión. Ayudar a los docentes a organizar mejor su tiempo y asegurar el cumplimiento de los objetivos curriculares. Facilitar la adaptación de los docentes noveles a las condiciones reales de trabajo en las escuelas primarias.

Estos planteamientos muestran la importancia que se le está otorgando al estudio de los docentes noveles y su inserción a la docencia, pero también permiten dar cuenta que es necesario seguir investigando en este campo, pero ahora centrándose en las experiencias de esos docentes noveles de educación primaria egresados de una escuela normal, porque a partir de lo recabado en el Estado Histórico, damos cuenta de que existen investigaciones pero que giran en torno a docentes egresados de universidades, o docentes egresados de normales pero que su inserción se encuentra en universidades, no en nivel primaria.

Gracias a la búsqueda de todas estas investigaciones, basados en su mayoría en el enfoque cualitativo con relación a los docentes noveles o principiantes, dio pauta para reconocer los ejes de análisis más frecuentes que involucraron a estas investigaciones los cuales han sido: profesores noveles, profesores principiantes, inserción profesional, inserción docente y formación docente, estos ejes de análisis se apoyaron de otros, los cuales son: práctica docente, práctica educativa, práctica pedagógica, experiencia y saberes, en este caso se trata de ejes asociados al hacer.

Hasta este punto, han sido muchos los elementos que han apoyado en la clarificación del objeto de investigación. En primer lugar, la revisión exhaustiva de la literatura existente ha proporcionado una base teórica sólida, permitiendo identificar las principales corrientes y enfoques en el campo de estudio.

D. Marco metodológico.

El presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias que viven los tres docentes noveles en su incorporación al sistema educativo. Para abordar este objetivo, es fundamental contar con un marco metodológico sólido que guíe la recolección y el análisis de datos, garantizando la rigurosidad y validez de los hallazgos.

El marco metodológico es una pieza clave en cualquier investigación, ya que establece el enfoque y las técnicas que se emplearán para comprender el fenómeno en estudio.

A continuación, se explica toda la parte metodológica de este trabajo de investigación.

Metodología de Investigación

Remitiéndonos a los planteamientos de (Bisquerra Alzina, 2004), "... metodología significa el estudio del método, la lógica de la investigación, la lógica de los métodos... la metodología se refiere a la manera de realizar la investigación y responde a la pregunta ¿por qué se hacen las cosas así y no de otra manera? Se refiere al modo de enfocar los problemas y de buscarles respuestas".

Siguiendo esta lógica Bisquerra Alzina define lo cualitativo como una metodología que busca comprender la realidad social desde la perspectiva de los sujetos involucrados, explorando cómo interpretan y experimentan su entorno. Según el autor, la investigación cualitativa se distingue por su interés en los procesos subjetivos y en la construcción de significados, y es esencial para captar la complejidad y la profundidad de los fenómenos estudiados, permitiendo una interpretación más rica y matizada de la realidad.

Contrastando con los planteamientos anteriores, este proyecto de investigación se apoya así en la metodología cualitativa ya que, en la investigación sobre las experiencias de las docentes noveles, el enfoque cualitativo es particularmente relevante porque permite explorar las vivencias personales de estas docentes, sus percepciones sobre el proceso de adaptación a la enseñanza y las estrategias que emplean para enfrentar los desafíos que se les presentan.

En la investigación cualitativa, hay otro aspecto significativo, y se refiere a que las opiniones y puntos de vista también son valiosos y considerados, se trata así también, de

una metodología humanista que permite aprender de las personas y aproximarse así a sus realidades.

Paradigma de investigación

En el ámbito de la investigación cualitativa, el paradigma interpretativo ofrece una perspectiva profunda y significativa para comprender las experiencias humanas desde la perspectiva de los participantes. Este paradigma se centra en el estudio de cómo las personas experimentan y dan sentido a sus vivencias, enfocándose en las experiencias subjetivas y el significado que los individuos atribuyen a sus acciones y situaciones. En el contexto de la investigación sobre las experiencias de los docentes noveles, el paradigma interpretativo resulta particularmente relevante y útil.

El concepto de paradigma es esencial en la investigación educativa porque proporciona un marco teórico y metodológico que guía la forma en que se aborda el objeto de estudio. Bisquerra Alzina sostiene que los paradigmas orientan el proceso de investigación, influyen en la elección de los métodos de recolección de datos, y ayudan a interpretar los resultados en función de las premisas y supuestos subyacentes.

Aplicado a la investigación, este paradigma permite explorar de manera profunda las experiencias de los docentes noveles desde su propia perspectiva. Este enfoque facilita la comprensión de cómo estos docentes interpretan sus desafíos y adaptaciones en el contexto educativo. La interpretación, al centrarse en la experiencia vivida, se alinea con el objetivo de analizar las experiencias de las tres docentes noveles en sus primeros años de enseñanza, permitiendo interpretar la realidad educativa desde la perspectiva de quienes la experimentan directamente.

Población

Esta investigación se enfoca en docentes noveles que han iniciado su carrera en el ámbito educativo en los últimos dos años, lo cual entra dentro de la característica de docente novel o docente principiante.

La población de este estudio estuvo conformada por tres jóvenes docentes (mujeres) que estaban dando sus primeros pasos en el mundo de la docencia, y que actualmente se desempeñan en escuelas primarias públicas ubicados en distintas zonas escolares en los municipios de Tula y de Alfajayucan, en el Estado de Hidalgo, al momento de hacer las entrevistas las docentes estaban a cargo de los grupos de primero, cuarto y quinto de 20 a 30 alumnos aproximadamente; las tres docentes son egresadas de la Escuela Normal Valle del Mezquital de Progreso de Obregón, Hgo., dos de las docentes noveles fueron formadas como Licenciadas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y una se formó como Licenciada en Educación.

Esta elección de población permite explorar una amplia gama de experiencias y desafíos que enfrentan estas nuevas docentes en diferentes contextos educativos.

Para seleccionar la muestra, se establecieron criterios claros de inclusión y exclusión. Los participantes deberían ser docentes que hayan comenzado su carrera en el transcurso de los últimos dos años y que actualmente estén trabajando en el entorno educativo especificado. Fue crucial que las docentes seleccionadas estuvieran dispuestos y disponibles para participar en entrevistas semiestructuradas, que son el principal instrumento de recolección de datos en esta investigación.

En cuanto a los criterios de exclusión, se descartaron aquellos docentes que no cumplieran con el rango de antigüedad especificado, así como a aquellos que no trabajen en el contexto educativo especificado. Además, se excluyó a los participantes que no

podieron comprometerse a participar en el proceso de investigación por razones de disponibilidad o cualquier otra limitación que fuera el caso.

La muestra estuvo compuesta por tres docentes noveles. Este tamaño de muestra fue sido seleccionado con el propósito de alcanzar una saturación adecuada de datos, lo que permitiría obtener una visión detallada de las experiencias que enfrentan las nuevas docentes. La elección del tamaño de la muestra responde a la necesidad de equilibrar la profundidad y la representatividad en el análisis de los datos.

Para la selección de los participantes, fue muestreo intencional, esto permitiría identificar a docentes que no solo cumplen con los criterios de inclusión, sino que también estuvieran dispuestos a compartir sus experiencias de manera abierta y reflexiva. A través de este muestreo, se buscó asegurar que la muestra refleje la diversidad experiencias profesionales, proporcionando así una base sólida para el análisis y la interpretación de los datos.

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Realizar esta investigación, demanda una adecuada selección de los instrumentos y de las técnicas que apoyen para alcanzar los objetos planteados para el estudio. En este sentido, la técnica es “el arte o la manera de reconocer el camino, y los instrumentos son los apoyos que se tienen para que las técnicas cumplan su propósito” (Baena, 2017, pág. 68).

Y como se refirió en párrafos anteriores, la postura de cada paradigma de alguna forma nos dicta las técnicas que se va a emplear en la investigación, en este caso, la técnica que se empleo fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica facilitó la recolección de las experiencias de las docentes noveles para la comprensión e interpretación de sus primeros dos años de inserción en la docencia.

Para la construcción de la entrevista se inició respondiendo, de manera personal a las siguientes interrogantes: ¿Qué se pretende investigar? ¿Cuál es el problema? ¿Qué hacen y que sienten los sujetos de estudio? Para ello, se decide partir también del análisis de los objetivos de esta investigación para el establecimiento de las categorías y fundamentar así una serie de planteamientos que posibiliten la redacción de cada una de las preguntas del instrumento sobre las experiencias que dan pauta al ejercicio pedagógico de los docentes noveles.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos se utiliza la guía de entrevista, sesión en plataformas digitales como lo fue zoom, la grabación de la sesión por medio de celulares y tabletas.

Una vez realizada la recogida de datos a través de las entrevistas semiestructuradas, comienzo una fase esencial para la investigación, referida a la clasificación o agrupación de los datos obtenidos referentes a cada objetivo de estudio.

El análisis de los datos recopilados en esta investigación se llevó a cabo mediante un enfoque sistemático que incluyó técnicas de codificación y categorización. Este proceso permitió transformar las respuestas de las informantes en datos estructurados y significativos, facilitando así la interpretación y la comprensión de las experiencias de las docentes noveles.

La primera etapa del análisis consistió en la codificación de los datos. Este proceso implicó revisar minuciosamente las transcripciones de las entrevistas para identificar unidades significativas de información. Utilizando un enfoque inductivo, se asignaron códigos a segmentos de texto que representaban conceptos, ideas o temas relevantes. La codificación inicial fue abierta, permitiendo que los códigos emergentes reflejaran fielmente el contenido de las entrevistas sin imposiciones preconcebidas.

Una vez realizada la codificación inicial, los códigos se agruparon en categorías temáticas. Este proceso de categorización implicó organizar los códigos en conjuntos que

compartían características comunes o que representaban aspectos relacionados de las experiencias de las participantes. La categorización permitió identificar patrones y tendencias en los datos, proporcionando una estructura clara y coherente para el análisis posterior.

La fase final del análisis cualitativo consiste en lo que (Deutscher y Mills, 1940, citado en Taylor & Bogdan, 1992) denominan “revitalización de los datos” y se trata de “interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos y todos los datos son potencialmente valiosos si sabemos evaluar su credibilidad.”

Es así como la credibilidad está asociada con el hecho de garantizar que los procedimientos de recolección y análisis de datos han sido los apropiados, de tal forma que los resultados y las conclusiones reflejen fielmente la realidad estudiada (Duque & Aristizábal Díaz-Granados, 2019).

Por tanto, la estrategia que se utilizó fue el método de la triangulación, en el que se comparó la parte teórica, el dato empírico y lo que yo como investigadora estuve concluyendo de esa comparación, para pasar a lo que es la redacción de los resultados.

Construcción Narrativa

En esta fase implicó la redacción de los resultados la cual está basada en las tablas que se elaboraron por medio de la triangulación de la información, las que se elaboraron en la etapa anterior. Para ello, se tomó cada uno de los grupos de códigos obtenidos a partir de los extractos derivados en las entrevistas, indicando al final, participante, número de entrevista y página donde se halla el fragmento, Se parte de la categoría central, en este caso la experiencia, y así también fue imprescindible la guía con las preguntas de investigación y de los objetivos. Posteriormente por parte del investigador, se realizaron algunos comentarios analíticos interpretativos sobre los temas expuestos. Esta parte estuvo sustentada con información teórica.

Por tanto, este proceso interpretativo cobró gran importancia, ya que fue aquí donde se elaboró el discurso caracterizado por la crítica y la reflexión, el cual revela, por un lado, el producto logrado de la relación entre los códigos analíticos y por supuesto, de las conclusiones aproximativas, y por el otro, la debida contrastación con los referentes teóricos que se haya ubicado de manera pertinente y permanente para ampliar la discusión de los resultados obtenidos. En esa fase, se utilizó la estrategia de los títulos y los subtítulos por medio del índice tentativo.

CAPÍTULO 1. INICIACIÓN A LA DOCENCIA: EL PUNTO DE PARTIDA DE LAS FUTURAS DOCENTES

Generación tras generación, año tras año, egresan de las escuelas normales o de alguna otra escuela formadora de docentes, muchos alumnos, en donde la iniciación a la docencia se convierte en un periodo determinante en la trayectoria profesional de los docentes noveles. Este capítulo se adentra en las experiencias de las docentes entrevistadas, explorando los antecedentes que las llevaron a elegir esta profesión y el contexto educativo en los que se formaron.

En primer lugar, conviene brindar al lector un panorama sobre la historicidad de la formación en la escuela normal de estas tres docentes, ya que la formación inicial profesional que recibieron las profesoras estuvo en manos de la Escuela Normal del “Valle del Mezquital”, ubicada en el municipio de Progreso de Obregón, Hidalgo, entonces, al coincidir las tres en esta escuela, es preciso, como se mencionó voltear a ver desde que enfoque se formaron. Conocer estos antecedentes permite comprender mejor las competencias y perspectivas con las que las docentes noveles inician su carrera.

Entonces en un primer apartado de este capítulo, se aborda el proceso de formación desde la política educativa que se encontraba vigente en el periodo 2012-2016, que fue el año de ingreso y de egreso, respectivamente, de estas tres docentes.

Además, exploraremos los motivos que influyeron en la elección de la docencia como carrera (primer criterio según Tedesco, 1998), ya que comprender estas motivaciones es esencial para apreciar la dedicación y el compromiso de las docentes con su profesión para finalmente conocer, el segundo criterio que menciona Tedesco, con respecto a las experiencias durante la formación inicial profesional de las tres docentes noveles.

En resumen, en este capítulo, vamos a explorar dónde se formaron las docentes, los motivos que las llevaron a elegir la carrera docente y las experiencias durante la formación inicial profesional. Esta exploración permitirá comprender mejor las bases sobre las que se construye su identidad profesional y las expectativas con las que inician su práctica docente. Al adentrarnos en estas historias personales, buscamos no solo describir los hechos, sino también ofrecer una reflexión sobre cómo estos factores influyen en su desarrollo y desempeño profesional.

1.1 ¿Dónde se formaron las tres docentes noveles de educación primaria?

Históricamente en nuestro país las instituciones educativas encargadas de la formación de los futuros docentes de educación básica han sido las escuelas normales. Sin embargo, desde la inclusión en la educación básica obligatoria de los niveles de secundaria en 1993 y los tres grados de preescolar en 2011, así como las modificaciones curriculares que han sufrido los planes y programas de estudio de educación básica exclusivamente, el sistema educativo ha optado por apoyarse para la formación de docentes en las escuelas normales privadas, la UPN y otras Instituciones de Educación Superior.

Pero cabe mencionar que desde la reforma propuesta por el Servicio Profesional Docente (SPD) desde el 2013, permitió a cualquiera que posea un título de licenciatura puede ser docente, teniendo como único requisito presentar un examen de oposición. Con esto, se abre el panorama de que las escuelas normales ya no son las únicas instituciones educativas que prepare a los jóvenes para el ejercicio docente.

Por ende, y según los datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el informe del 2015 menciona lo siguiente: “los datos de inicio del ciclo escolar 2013-2014 y los del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) indiquen la existencia de profesionistas no

normalistas entre los docentes de educación básica” (INEE, 2015, pág. 86). Sin embargo, ante el panorama expuesto anteriormente, las escuelas normales siguen teniendo un papel fundamental, en donde su función principal es la de cumplir una serie de competencias de las que debe de poseer el futuro docente, en el cual se tiene la opción de estudiar una serie de licenciaturas enfocadas en cada nivel de educación básica.

Es así, como a continuación se da un panorama sobre la etapa inicial de formación profesional de las tres docentes noveles entrevistadas, para brindar una visión sobre esta etapa por la que atravesaron las profesoras Rocío, Diana y Noemi.

1.1.1 Educación Normal

Para este apartado, resulta conveniente conocer el medio donde se formaron profesionalmente las tres profesoras. En este caso, las tres docentes coinciden en haber egresado de la Escuela Normal “Valle del Mezquital” ubicada en el municipio de Progreso de Obregón, Hidalgo.

Las Escuelas Normales son "centros educativos dedicados específica y exclusivamente a la formación de profesores". El término de "normal" se relaciona con la idea de que estos establecimientos deberían servir de "norma o modelo para los demás de su clase" (Morales, s/f). Las Escuelas Normales en México hoy en día, forman parte de un conjunto diverso de establecimientos, dedicados a la preparación de docentes. Según su nivel educativo, se dividen en: preescolar, primaria y superior.

La Escuela Normal “Valle del Mezquital” abre sus puertas en el ciclo escolar 1976-1977, pero como una Escuela Normal por Cooperación, formando profesores de educación primaria con el Plan de Estudios de 1975. Esta determinación se dio debido a que no se contaba con tantos recursos materiales y económicos disponibles, por tanto, la aportación económica de los padres de familia para que sus hijos estudiaran en esa escuela era la clave para el buen funcionamiento de la institución educativa. Entonces así

surge la escuela Normal por cooperación y es hasta el año de 1978 cuando recibe el reconocimiento bajo el nombre de Escuela Normal Experimental “Valle del Mezquital”.

Tras esos años de acomodación dentro de la escuela normal, ésta fue sufriendo cambios en sus planes de estudio, una de ellas fue la reforma curricular de 1997, y el cambio en el plan de estudios pretendía fortalecer la formación para la enseñanza y así el perfil de egreso de los licenciados en educación se definió a partir de competencias y los contenidos se organizaron en asignaturas.

En cuanto al perfil de egreso, cabe señalar que éste se dirige al desarrollo de una serie de competencias, las cuales fueron agrupadas a partir de la definición de las siguientes áreas: habilidades intelectuales, dominio de los contenidos de la enseñanza, didácticas, identidad profesional y ética, percepción y respuesta a las condiciones sociales y del entorno escolar (SEP, 2002, pág. 31-35 recuperado en Rodríguez, 2013, pág. 335).

Conforme a este planteamiento, los futuros docentes deberían caminar hacia una nueva forma de ser; “de ser reflexivos, autónomos, capaces de trabajar de manera colegiada, dispuestos a construir e impulsar diferentes modalidades de evaluación, así como llevar a cabo, en todas sus tareas, la autoevaluación” (Rodríguez, 2013, pág. 336).

Para el año 2012, la escuela normal desarrolla sus actividades con una nueva reforma educativa, enfocada en el desarrollo de competencias para desempeñarse exitosamente en el mundo profesional, personal y ciudadano, para comprender y actuar de manera colaborativa ante los problemas socioeducativos derivados de una sociedad plural e interconectada.

Es así, como las tres docentes, Rocío, Noemi y Diana, fueron formadas bajo esta reforma al plan en el año 2012. Por consiguiente, las competencias fueron la base en su formación inicial profesional, en el que como lo menciona Rodríguez (2013) debían cumplir con una serie de demandas:

[...] manejar en un nivel adecuado los contenidos de la educación básica y ser capaz de tratarlos desde su perspectiva práctica como requisito para orientar las prácticas docentes de los alumnos; establecer una nueva relación con los profesores de educación básica y los espacios escolares para organizar las experiencias prácticas de los estudiantes y, por último, reconstruir su participación académica y de gestión en los nuevos sitios y las nuevas estructuras propuestas en el plan de transformación. (pág. 336).

Al reformarse el programa de educación normal, tenía que verse modificado también el sistema educativo en general, es por ello que, en ese mismo año, se plantea una reforma constitucional, en donde el objetivo primordial era elevar la calidad de la educación en los niños, niñas y jóvenes, a quienes se les brindaba educación pública.

1.1.2. Reformas constitucionales: la búsqueda de la calidad de la educación.

En las elecciones presidenciales de 2012, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) regresó al poder con Enrique Peña Nieto como su candidato. Durante su administración, se iniciaron varias reformas constitucionales destinadas a modernizar el país, incluyendo cambios significativos en el ámbito educativo.

Ese mismo año, se creó el Pacto por México, un acuerdo entre los tres principales partidos políticos del país. Una de las iniciativas más destacadas de este pacto fue la Reforma Educativa, que ha tenido un impacto duradero.

El gobierno federal llevó a cabo diversas acciones para promover esta reforma. Uno de los primeros pasos fue la presentación del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, donde se estableció la meta de ofrecer una "educación de calidad" en México. En este contexto, el presidente expresó su compromiso con mejorar el sistema educativo del país.

Entonces, para lograr una educación de calidad, se requería que los planes y programas de estudio fueran apropiados, por lo que resultaría prioritario conciliar la oferta educativa con las necesidades sociales y los requerimientos del sector productivo.

Cabe resaltar que esta nueva reforma fue el referente para actualizar la malla curricular de las escuelas normales, con la finalidad de fortalecer la formación inicial docente en función de los requerimientos del nuevo modelo.

Desde esta posición que justifica la reforma educativa en mejorar la calidad de la educación pública; se realizó un esfuerzo para comprender los elementos que han contribuido en la construcción institucional del normalismo.

Al concebir las escuelas normales como instituciones de educación superior, fue necesario desarrollar a cabalidad las funciones de docencia, difusión de la cultura e investigación; por ello, la transformación de las normales, propuesta en la Reforma Educativa de 2013, está orientada hacia la consolidación de estas funciones.

Los planes de estudio de las licenciaturas que se impartían en las escuelas normales durante ese periodo (2013-2018), correspondían exclusivamente a la formación para la docencia en los tipos y niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y especial, así como para la enseñanza de las artes, la educación física y la docencia tecnológica.

Por tanto, como se hizo necesario revisar y modificar el plan de estudios de las escuelas normales, lo que dio paso al plan de estudios de 2012. Este plan de estudios tiene una duración de cuatro años y contempla tres orientaciones curriculares: Enfoque Centrado en el Aprendizaje (ECA), Enfoque Basado en Competencias (EBC) y flexibilidad curricular, académica y administrativa.

En el plan de estudios de 2012, como parte del ECA, se considera que el aprendizaje es un proceso activo y consciente, en el que la persona que aprende construye significados y da sentido a los contenidos y experiencias con las que está en

contacto. Como parte del EBC, el perfil de egreso de este plan de estudios contempla tanto competencias genéricas como competencias profesionales.

Inicialmente, en el ciclo escolar 2011-2012 se realizó una implementación del plan de estudios en forma piloto; sin embargo, debido a la insuficiencia del tiempo disponible para realizar estudios de necesidades del profesorado, el escaso tiempo destinado a la capacitación de los profesores para atender las necesidades académicas que la reforma exigía, la poca representatividad de la presencia de los docentes de las escuelas normales en la consulta y construcción de los nuevos programas de estudio, “[...] la falta de materiales o fuentes de referencia para el trabajo de estudio, y la falta de concreción de algunos cursos, derivó en confusión y en retraso en la puesta en marcha inicial del plan piloto para algunas entidades” (Cardeña Ojeda, 2012, pág. 8).

Lógicamente, este escenario exige adecuaciones en el perfil del profesor, para responder con propiedad a las diferentes demandas que se generen en el nuevo esquema de la reforma planteada por el presidente.

En este sentido, la tendencia es:

[...] la de formar un profesor complejo y polivalente, que más que un instructor sea un profesor que promueva aprendizajes significativos, domine e integre el TIC en sus procesos de enseñanza, brinde escenarios para la solución de problemas y tenga un enfoque globalizador; es decir, que permita abordar los problemas dentro de un contexto amplio y fomente un clima de cooperación y respeto, priorizando la reflexión y el fomento del pensamiento crítico. (Barriga 2016, pág. 116).

Bajo esta perspectiva, la formación de las profesoras, en esta idea de competencias significó más que una simple habilitación con cursos de una o dos semanas, sino que fue el arma para poder enfrentarse al trabajo docente que se les avecinada al concluir la carrera y después de pasar el examen de oposición que les daría la oportunidad de integrarse a las filas del magisterio.

Así, la idoneidad de los alumnos y por supuesto de los docentes se determinarían con base a la evaluación, es decir, el ingreso al servicio docente se designaría mediante el concurso de oposición.

1.1.3. El examen de oposición

Una vez concluida la licenciatura para ejercer como docente, los egresados deben cumplir con un perfil de egreso, posterior a esto, el egresado obtiene el derecho a participar en el concurso para la obtención de alguna plaza, el cual se denomina: “El Concurso Nacional de Plazas Docentes”, el cual también es conocido como “Concurso de Oposición”, se le denomina Examen de Oposición al procedimiento en el que las Maestras y Maestros participan para ocupar un cargo en el sector educativo, y este fue el caso de las tres docentes entrevistadas en esta investigación.

Para la Secretaría de Educación Pública, el objetivo de este concurso es mejorar la calidad de la educación en México, fortaleciendo al profesorado mediante la contratación de los profesionales mejor calificados para el ejercicio docente.

En general, lo que se busca con este examen o concurso, es que todos los profesores que estén al frente del grupo, hayan recibido una capacitación para ejercer su labor, y de esta manera para asegurar una mejor educación en México.

Hay investigaciones que han trabajado en el tema de la formación docente en nuestro país, y la mayoría de ellos coinciden en que para alcanzar la mejora de la educación no basta únicamente con que los docentes, al haber presentado el examen de oposición resulten idóneos, sino que es necesario partir de una mejor formación, tanto a los docentes que se están iniciando en la docencia, es decir, los docentes noveles, como a los docentes ya experimentados.

Con frecuencia se piensa que el haber egresado de una institución formadora de docentes, automáticamente se tiene ya la habilidad y competencia de desarrollar la enseñanza directamente en un aula. Sin embargo, en la actualidad se puede observar muchas deficiencias por parte de la formación que estos docentes recibieron en su momento.

Por ello, es necesario darles un nuevo significado a los procesos de la enseñanza y del aprendizaje que reciben los futuros docentes, esto permitirá a los docentes que se inician en el ejercicio profesional orientar a sus alumnos hacia propósitos y fines educativos vigentes cumpliendo con las necesidades pedagógicas de cada uno y de esta forma favorecer su crecimiento personal y profesional.

Tal como señala la CIESAS-UNISEF (2013) debido a la gran disciplina que se requiere para la enseñanza de los estudiantes en México se deben de actualizar frecuentemente a los docentes que laboran en la educación básica.

1.2. Quiénes son Rocío, Noemi y Diana

En esta sección, se describe a las docentes que participaron como informantes en este proyecto de investigación. Lo que se presenta a continuación son algunos de los referentes personales de las tres docentes entrevistadas para fines de esta investigación.

Este grupo de informantes estaba conformado por tres docentes, que tenían la característica de ser consideradas docentes noveles o docentes principiantes, las tres son mujeres, y ellas son Rocío, Noemi y Diana; cabe mencionar que el género no significa ningún elemento clave por el cual gire la investigación, las tres nacieron en la década de los noventa ya que sus edades al momento de la realización del trabajo fluctuaban entre los 24 y 26 años.

En cuanto al lugar donde radican, dos de ellas viven en localidades del municipio de Ixmiquilpan, y una de ellas en el municipio de Tula de Allende; todas en el estado de Hidalgo.

Todas son madres de familia, lo que, según ellas, los hijos son las que las motivan a seguir adelante y a forjarse metas y objetivos a largo plazo.

Las tres docentes son egresadas de la Escuela Normal “Valle del Mezquital”, ubicada en el municipio de Progreso de Obregón, Hgo., cursando sus estudios para la generación 2012-2016. Rocío y Diana cuentan con la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, pero debido a los espacios poco disponibles en ese nivel, decidieron presentar el examen de oposición en el nivel de primarias generales; mientras que Noemi, tiene el título de Licenciada en Educación Primaria.

Cada una tuvo sus motivos para ingresar a la escuela normal y formarse como docentes, a continuación, se hace referencia a dichos motivos.

1.3. Elección de la carrera: motivos del docente principiante

Para este segundo apartado, partimos de que el desarrollo profesional docente es un proceso extenso que “comienza con las primeras experiencias vividas como alumno y finaliza con el desempeño de manera profesional de la actividad profesional docente” (Cañón, 2012, pág. 249), en el que se incluyen una serie de etapas en las que van pasando por dichas experiencias, de las cuales para fines de este trabajo se van a centrar tanto en la formación inicial como en la iniciación a la docencia.

Según (Valderrama et. al. 2015), los motivos son:

[...] las causas o razones que impulsan y dirigen la conducta de las personas para obtener ciertas metas. Tienen una participación vital en los procesos de configuración de la conducta de los individuos para la consecución de sus objetivos. Los motivos influyen de modo transversal en el proceso de generación del comportamiento, en tanto afectan a la percepción del estímulo o incentivo

como tales; aportan valencia a los mismos generando una emoción o tensión proactiva a la acción; influyen sobre el comportamiento en calidad y cantidad (compromiso, perseverancia); y aportan significado y valor a la recompensa o refuerzo que se deriva del comportamiento. (pág. 18).

Pero antes de desarrollar el análisis de las experiencias en su sentido más extenso, vamos a estudiar ese momento de la elección de la carrera del magisterio; y se toma como referencia un estudio realizado por Ortega y Velasco (1991), en donde recogen los resultados de un estudio que realizaron con maestros; en el estudio concluyen que existen tres tipos de motivos (Anexo 1) por los cuales los maestros eligen la carrera del magisterio:

- Motivos circunstanciales: influencia de los padres, la carrera como segunda opción, recursos económicos.
- Motivos intrínsecos: mejorar la sociedad (necesidad de poder).
- Motivos extrínsecos: carrera fácil.

Con base a lo que las profesoras Noemi, Rocío y Diana manifestaron en sus entrevistas, los cuales se describirán a detalle a continuación, los motivos que influyeron en la decisión de estudiar la carrera docente son clasificados y sustentados de acuerdo en las categorías que señalan Ortega y Velazco (1991), que a continuación se desglosan con relación a los elementos que la integran.

1.3.1. Motivos circunstanciales: la influencia familiar, los recursos económicos y una segunda opción.

Según Hernández (2010) los maestros “[...] antes elegían esta profesión por vocación y por tradición familiar, debían cumplir con un perfil que incluyera innatismo, atracción intrínseca; vocación, un llamado a servir; y profesionalización, así como dominio de ciertos contenidos que se adquieren durante la formación” (pág. 112); con lo anterior,

vemos que son diferentes los motivos por las que se decide ingresar a una escuela formadora de docentes.

Los motivos circunstanciales, establecidos por (Ortega & Velasco, 1991), dice que son un tanto “limitantes para la posibilidad de elegir libremente” (pág. 118), en este sentido, los motivos circunstanciales de las profesoras Rocío, Diana y Noemi, giran en torno a la influencia que ejerció su familia, a la falta de recursos económicos, y a que fue la docencia fue la segunda opción, con respecto a que una de ellas tenía en mente estudiar otra carrera.

Es así, como la profesora Rocío, manifiesta lo siguiente con respecto a lo que la llevó a querer estudiar esta carrera:

[...] creo que tengo que ser muy sincera, yo creo que con los pasos de los años pues vamos creciendo y vamos viendo las cosas desde otra perspectiva, de otra manera, y desde lo más sincero que te puedo decir es que realmente yo no estaba preparada para ser maestra, yo no tenía como que esa visión, sino que pues aquí mi familia influyó mucho en esa cuestión [...] (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Esto que comenta la profesora Rocío da muestra de cómo las expectativas y el entorno familiar pueden influir significativamente en una elección profesional, incluso si inicialmente no se tiene una inclinación natural hacia dicha profesión. Al mencionar que no estaba preparada para ser maestra y que no tenía esa visión, se reconoce una falta de preparación y de vocación inicial para la docencia. Sin embargo, la influencia de su familia fue determinante en esta decisión, mostrando cómo el apoyo y las expectativas familiares pueden orientar las decisiones, a veces más allá de nuestras propias aspiraciones o preparación inicial.

Serveto (1999) citado por (Mercado et. al. 2014, pág. 38) menciona que “el proceso de elección de carrera no es individual y que se construye con otros, y que la

familia adquiere y adopta una posición fuerte en este proceso de toma de decisiones y de elecciones”.

Y así lo manifestó nuevamente la profesora Rocío “[...] mi familia por parte de mi mamá decía, ¡no pues tienes que, tienes que ser esto! (docente)” (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Entonces, vemos que la maestra no elige la docencia por decisión propia, sino más bien, la decisión estuvo influida por la familia, es decir, hubo un motivo circunstancial como lo clasifica Ortega y Velazco (1991) en su estudio de los motivos de elección de la carrera, por tanto, da cuenta de que las decisiones tomadas por la profesora en referencia a la decisión de elegir una carrera universitaria, o en este caso la elección de ser docentes, no corresponde a una opción que ocurra de manera autónoma sino que está sujeta al influjo de los distintos entornos de socialización de la institución familiar en la que se desenvuelve.

Al igual, la maestra Noemí comentó lo siguiente “[...] pero, así como que yo dijera, quiero ser docente pues no, o sea mi mamá si me dijo: puedes estudiar para maestra y ya [...]” (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Esta cita ilustra cómo las decisiones vocacionales son influenciadas nuevamente por la familia. La falta de una decisión propia ("quiero ser docente pues no") y la influencia directa de la madre ("mi mamá si me dijo: puedes estudiar para maestra y ya") resalta la importancia del entorno familiar en la elección profesional.

De nueva cuenta vemos reflejado como padres influyen en las aspiraciones profesionales de sus hijos a través de sus expectativas y sugerencias. En este caso, la madre actúa como un agente socializador, dirigiendo la elección vocacional de su hija hacia la docencia.

Según lo que escribió Hernández (2010), en una de las citas anteriores, que las personas deben buscar ambientes de trabajo que se adapten a sus personalidades y

habilidades, sin embargo, cuando las elecciones están altamente influenciadas por otros, como en esta situación, puede haber un desajuste entre la personalidad del individuo y la profesión elegida, lo que puede llevar a una falta de satisfacción y realización en la carrera.

La influencia de la madre demuestra cómo el entorno inmediato puede moldear las decisiones educativas y profesionales de una persona.

Como lo menciona la profesora Rocío “[...] mis tíos, pues no todos, pero si algunos de ellos son maestros y algunos primos [...]” (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).; por tanto es importante mencionar que la agencia familiar representa una institución de mucha influencia en los futuros docentes al momento de decidir qué estudiar, “la motivación que presentan estudiantes universitarios al ingresar a la universidad se centran especialmente en el aprendizaje, pero también su ingreso está favorecido ... factores sociales en donde resalta especialmente el grupo familiar” (Troncoso et al, 2016, pág. 12-16).

Así, las aspiraciones profesionales y por tanto sus elecciones académicas suelen estar mediadas por factores contextuales y sociales (motivos circunstanciales) ajenos a la docente, como lo es la familia, y como consecuencia, al ingresar a una escuela normal puede actuar como una especie de resignación por parte del futuro docente, y así lo manifiestan las siguientes docentes:

“[...] dije -ya voy a estudiar para ser maestra- Pues todavía en la Normal así como que decía: no pues ¡ya que! Ya, ya estoy estudiando esto, me resigné [...]” (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

“[...] mi papá me dijo – porque de maestra estaría bien – y dije – voy a hacer el examen y haber que pasa... entonces yo decía, bueno si yo quedo, pues ya [...]” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Con lo anterior, se advierte que estas profesoras se sintieron presionados por sus parientes para que tomaran esa decisión de elección de la carrera, y de este modo ellas tomaron una postura de resignación, porque no estaban 100% seguras de que realmente querían estudiar para convertirse en profesoras, y cuando alguien se “resigna” a una carrera no deseada, es probable que exista un desajuste entre la personalidad del individuo y la profesión elegida. Este desajuste puede llevar a una falta de satisfacción, menor rendimiento o una posible reconsideración de la carrera en el futuro.

Por otro lado, no solo hay influencias mediadas por las familias, si no también hay motivos económicos por los cuales la profesora Diana decide integrarse a las filas de las escuelas formadoras de docentes:

“[...] yo tenía un conocido que ahí estudiaba y me dijeron – no pues ahí está muy bien, y además pues es pública- y a veces dices, pues es pública, no tengo que pagar más, pues a echarle ganas y a aprender todo lo que tú puedas; y pues no voy a pagar tanto porque es pública y pues voy a aprender, lo principal era quedar”.
(D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Con lo anterior, vemos un motivo circunstancial más por el cual la maestra decidió ingresar a estudiar la carrera y convertirse en docente, en este caso, lo económico, con esto vemos que la incorporación de estudiantes carentes de recursos económicos a la educación pone sobre la mesa la discusión respecto de la concepción de igualdad de oportunidades entre los alumnos.

Como destaca Guerrero (1995, pág. 128) “existe un general consenso en que estudiar magisterio es algo que atrae, fundamentalmente, a los sectores académicamente mediocres de la clase media baja, más rural que urbana, y a los académicamente aceptables de la clase obrera urbana [...]”.

Lo anterior refleja una visión estereotipada sobre quiénes eligen estudiar magisterio, pero también apunta a realidades estructurales sobre el acceso y la elección

de carrera influenciadas por el estatus socioeconómico y el capital cultural. En este sentido, (Sarramona et. al 2009, citado en Gratacós 2014, pág. 23) hacen mención de que es más probable que los futuros maestros provengan de familias con ingresos inferiores a las de los alumnos en otras carreras.

En este sentido la influencia ejercida por la familia está también determinada por el status socioeconómico, es decir, va surgiendo de la calidad de vida de las familias, de que tantos recursos económicos posean.

Por otra parte, un aspecto relevante es que la adopción de los estudios normales en muchos casos no representa la primera opción. Reyes & Zúñiga (2015) en un estudio que realizaron con alumnos que ingresaron a la escuela normal, mencionan que solo el treinta por ciento de estos alumnos la escogieron como segunda opción; en la entrevista realizada a la profesora Noemí, declara ese otro motivo circunstancial de la segunda opción por el cual se integra a las filas de la escuela normal:

“[...] yo intenté para ingresar al Colegio Militar, porque ahí quería estudiar derecho, entonces pues no, no quedé, y ya me sentí como que algo decepcionada, y pues mi mamá me dijo -porque no vamos a esta escuela y estudies para maestra-, y le dije -bueno pues tal vez sí, entonces como que fue un empujoncito que me dio mi mamá; ya entré y ya dije -pues ya voy a estudiar. Pero yo tenía la esperanza de volver a concursar en el Colegio Militar, y mi mamá como que no quería que perdiera más años, entonces me dice, pues ya inscríbete aquí, es más barato (sonriendo) y así, y ya después otra vez vuelves a participar, y yo así de -bueno está bien- y pues ya me inscribí y pues ya quede y todo. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

En este aspecto, se ven reflejados tres motivos circunstanciales por los cuales la profesora decide ser docente, la primera tiene que ver con que fue la segunda opción de carrera, es decir, no tenía en sus planes ingresar a la escuela normal y formarse

profesionalmente como docente, sino más bien ella tenía otras aspiraciones, otra carrera en mente, pero debido a que no fue aceptada en la primera opción de carrera, toma en cuenta las palabras de su mamá y así vemos reflejada nuevamente que se mantiene la influencia familiar sobre la toma de decisiones en la elección de la carrera docente, como segundo motivo, y en tercer lugar la parte económica.

La influencia de la madre sobre su hija al decirle que estudie en la escuela normal está claramente influenciada por consideraciones económicas ya que el pensar que esa escuela es más económica, refleja una estrategia para asegurar la educación de su hija sin incurrir en gastos prohibitivos. Esto se alinea con la teoría del capital económico de Bourdieu, que señala cómo las limitaciones financieras pueden restringir las opciones educativas.

Lo dicho por la profesora resalta cómo las decisiones vocacionales están nuevamente fuertemente influenciadas por factores externos como las limitaciones económicas y las expectativas familiares. A pesar de no poder seguir la carrera deseada, la adaptación a una nueva opción puede conducir a nuevas oportunidades y formas de realización personal y profesional. Este caso ejemplifica la importancia de la flexibilidad y el apoyo familiar en la construcción de una carrera satisfactoria, aun cuando las circunstancias no son las ideales.

Según Velo (2004) “el ser humano tiene necesidad de formar su propio camino y para ello necesita experimentar, incluso equivocarse y aprender”, sin embargo, los padres en ocasiones tratan de evitar esos errores o equivocaciones en sus hijos, y los evitan con consejos o imposiciones sobre la orientación vocacional, mismas que van cortando las elecciones de los jóvenes.

En consecuencia, es de pensar que cuando la ayuda económica por parte de los padres de familia hacia los hijos está asociada con una especie de vacante de carreras específicas, optar por este beneficio puede implicar estudiar una carrera que no

necesariamente era la primera opción del estudiante. En estos casos, este apoyo se convierte en una especie de encrucijada, pues representa una oportunidad única de estudiar una carrera universitaria, pero a la vez, constituye un mecanismo de presión, ya que implica renunciar a su primera preferencia.

Autores como (Sarramona et. al 2009, citado en Gratacós 2014, pág. 127) asocian ese motivo de segunda opción con la deserción escolar, posiblemente la profesora, al ingresar a la escuela normal tuvo pensamientos de desertar, si es que ahora quedaba en la primera escuela que menciona, pero curiosamente, este elemento de deserción no se presentó en la maestra, porque como lo menciona “[...] pues ya me inscribí y pues ya quedé y todo y, pues ya al entrar a la carrera pues yo dije -no si de aquí soy-.” (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Por tanto, a pesar de que convertirse en docente no estaba en sus planes, sino que su mamá la impulsó a ello, encontró un gusto y una satisfacción al estar dentro de las aulas de la escuela normal.

Así, a medida que avanzan las clases, la profesora se da cuenta que la carrera que aunque en segundo plano eligió estudiar es lo que esperaba, lo que provoca una situación de amor y pasión por su carrera y al decir “de aquí soy” da pauta a considerar de que el destino hizo su trabajo y así consideramos la opción de que nada ocurre por azar sino que todo tiene una causa de la que ninguna persona puede escapar y elegir cambiar de carrera implica entender que es parte de un proceso de aprendizaje y no como un fracaso.

Así, Contreras (2009) menciona que la elección de la carrera del ser docente, “[...] responde más a las condiciones socioeconómicas, de vida y familiares de los sujetos, que a la vocación”, es decir, en las entrevistas se vieron reflejadas las motivaciones circunstanciales en la elección de la carrera, es decir, aquellos estímulos que vienen de fuera del sujeto, que no estaban en sus planes tomarlos, sino que solo sucedieron.

1.3.2. *Motivos extrínsecos: no veía un panorama tan amplio.*

Según (Ortega et. al 1991) otra de las motivaciones que destaca sobre la decisión de estudiar la carrera docente, se encuentra la de los motivos extrínsecos, que “[...] generalmente, tienen valor de medios y/o responden a una visión más pragmática de las cosas” (pág. 118), el autor destaca una orientación hacia la utilidad y la practicidad en la toma de decisiones. Este enfoque instrumental y pragmático que menciona el autor, da paso a refrendar que aquellas limitaciones económicas y las presiones externas influyen en la elección de acciones que, aunque no ideales, son funcionales y efectivas para alcanzar objetivos concretos.

En este sentido, y según la clasificación del autor anterior, algunos jóvenes elegían la carrera porque creían que “era una carrera muy fácil”, es así, que, en las entrevistas realizadas, esta clase de motivación no fue la excepción en estas docentes. Ya que como lo menciona la profesora Diana cuando se le cuestionó sobre ese motivo que la llevó a elegir esta carrera, comentó lo siguiente: “[...] en un principio pues no vi un panorama tan amplio de lo que ahora puedo percibir [...] porque cuando era estudiante veía a mis maestros, llegar sentarse y dictar (muecas)” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Con esto se da pauta a comprender que la profesora veía en un inicio a la profesión, como una carrera fácil, que la pudiera desempeñar cualquiera; se decía que se trataba sólo de pararse al frente y hablar ante un grupo de personas y dejar algunas actividades para entretener a los alumnos.

Bajo esta perspectiva, la misma profesora comentó lo siguiente: “[...] yo decía - pues bueno, es dar clases y enseñarles a los niños, a lo mejor enseñarles algo de lo que yo sé-, no pensé que pues para enseñarles tenía que conocer como aprenden los niños, por ejemplo [...]” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Aquí se ve reflejado que la profesora tenía entre sus ideales, una desvalorización de la carrera, ya que al decir que pensaba que solo era dar clases, da muestra de sus prejuicios en que es una carrera de poca exigencia, ya que al mencionar la frase "es dar clases y enseñarles a los niños, a lo mejor enseñarles algo de lo que yo sé" la maestra se centra en una visión inicial de la enseñanza como un proceso unidireccional donde el maestro es la fuente de conocimiento y los estudiantes son los receptores pasivos.

Pero al ya reconocer que "para enseñarles tenía que conocer como aprenden los niños", la docente comienza a entender que la enseñanza efectiva va más allá de la mera transmisión de conocimientos, es así como su proceso de estudiante marca el inicio de una transición hacia enfoques pedagógicos más concretos y centrados en el estudiante, que valoran la comprensión del proceso de aprendizaje de cada estudiante, dejando a un lado la desvalorización que mencionaba en párrafos anteriores.

Con base en lo anterior, uno de los factores que causan esta desvalorización es ignorar ciertas verdades de sentido común acerca de qué necesita la profesión.

En este sentido, la elección de la carrera, la nueva forma de entender los conceptos de enseñanza y aprendizaje, la aparición de nuevas metodologías, el cambio en los objetivos, etc., hacen más difícil y compleja la tarea de decidir, en un primer plano, querer dedicarse a la docencia.

Como dice Mandra (1984) citado en Vera (1992): "resultaba relativamente fácil tener ante sí cuarenta o cincuenta chiquillos mudos de temor o admiración, repitiendo a coro las letanías del saber [...]" (p. 217).

Estas palabras dan pie a que a pesar del año en que esa idea fue plasmada, en la actualidad, la profesora Diana pensaba que la docencia, no tenía la dificultad; ya que ella comentó lo siguiente cuando se le cuestiona sobre los motivos que la llevaron a elegir estudiar la carrera: "[...] pues al principio lo veía muy sencillo [...] y dije –no, pues ser

maestra es muy sencillo, no tiene gran ciencia, lo puedo hacer [...] yo lo veía de esa manera” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

De esta manera, se pone de manifiesto que las expectativas que tenía la profesora sobre el rol del docente se centran en cómo se supone que deben de actuar los docentes, ya que únicamente la profesión, desde la perspectiva de la profesora, es vista desde la ejecución como una tarea relativamente sencilla.

Pero lo anterior, además de que refleja una visión simplista y subestimada, también está presente un reconocimiento profundo de su complejidad y la importancia de un compromiso continuo con el aprendizaje y el desarrollo profesional. Este cambio de perspectiva es esencial para el crecimiento y la efectividad en la práctica docente.

Es así, como se encuentra otro motivo de elección de carrera. Este motivo extrínseco que (Ortega y Velazco, 1991) refieren en su investigación, de no tener una visión clara y objetiva de lo que significa ser docente, llevó a la entrevistada a manifestarla, ya que al no ver un panorama tan amplio de lo que conlleva la carrera docente, pone en juego su decisión de querer ser docente y comenzar con su formación profesional.

1.3.3. *Motivos intrínsecos: mejorar a la sociedad por medio del poder*

Como se mencionó en líneas anteriores, no solo predominan los motivos extrínsecos y los motivos circunstanciales en la decisión de las docentes entrevistadas de querer estudiar la carrera docente, sino también hay otro tipo de motivación, el cual se refiere a que ellas desean ejercer la profesión para dejarles una sociedad mejor a sus hijos, y desean dejar buenos valores y firmes conocimientos sobre el grupo de niños a los que tendrán a su cargo, esto con la finalidad de que sus hijos, no padezcan los estragos de una sociedad sin conocimientos y sin valores, es por ello que otro motivo que las llevó a tomar esta decisión, es la de los motivos intrínsecos. Este tipo de motivación, según

(Ortega y Velazco, 1991), está inclinada hacia una evidente carga personal y un tanto altruista, y que “[...] parecen surgir desde el reducto más libre del individuo” (pág. 118).

Así, este tipo de motivación intrínseca está ligado a lo que Romero (1994, Pág. 214-215) denomina necesidad de poder. Esta necesidad de poder está constituida por una “red de conexiones cognitivas-afectivas vinculadas al control de nuestros propios comportamientos y de los comportamientos de los otros”.

Se reconoce, según este autor, en su dimensión interior, “en la capacidad para dominar emociones, pensamientos y conductas, y en la fortaleza interior [...] y dirigida hacia el exterior” (Romero, 1994, pág. 215), esta fortaleza interior puede expresarse en forma de asertividad, la cual es una demanda exitosa de respeto para la construcción particular de la situación y para la propia persona.

En las entrevistas relatadas por las profesoras, se distinguen algunas posiciones de la motivación intrínseca con respecto a la trascendencia que tiene prepararse para ser docente. En este sentido, se encontró que prevalecen las motivaciones intrínsecas en esa posibilidad de “poder” de las profesoras entrevistadas, orientadas al mantenimiento de una vida social, es decir, en ese referente de querer mejorar a la sociedad para el beneficio de sus hijos.

Es así, como se ve reflejado este motivo intrínseco con lo que la maestra Noemí manifiesta en esa sensación producida en cuanto al “hacer por otros”:

“[...] otra cosa que igual me motivó mucho, son mis hijos, yo siempre he dicho, así como que los niños que yo estoy formando, los que voy a formar van a ser el futuro, el futuro que quiero dejarle para mis hijos, si yo quiero dejarles a mis hijos un mundo bueno, con valores, entonces ¿qué voy a inculcar a los niños que yo estoy formando? pues inculcarles valores [...]”. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Para McClellan (1961) recuperado por Mungarro (2007) “las personas guiadas por la necesidad de poder o por influir sobre los otros para mejorar la sociedad, se sienten realmente satisfechos con el ejercicio de su autoridad”; en este sentido, la cita de la profesora Noemi refleja una conexión profunda entre el compromiso personal y profesional de un docente, estas palabras destaca cómo la educación no solo es un trabajo, sino una forma de contribuir al futuro de la sociedad, especialmente al pensar en las generaciones venideras, incluidas las propias familias; así, la profesora demuestra una conciencia clara de que la formación de valores en los niños que educa tiene un impacto más amplio, influyendo en el tipo de mundo que quiere dejar para sus hijos.

Desde la perspectiva de Romero (1994), la necesidad de poder aquí no implica control autoritario, sino una influencia positiva, y este tipo de poder está relacionado con el deseo de transformar el entorno social a través de la educación, Noemi entiende que su capacidad para inculcar valores en los niños es una forma de sembrar las bases de una sociedad más ética y solidaria.

En este sentido, en el motivo intrínseco de querer cambiar a la sociedad por medio de esa necesidad de poder, destaca la importancia atribuida a una razón interpersonal que define dicha tarea docente. El motivo de poder se ve orientada a la búsqueda de la presencia de los otros, en este caso fueron los hijos de la maestra, para así construir lazos afectivos de querer dar lo mejor de sí para sacar el trabajo adelante en pro de los otros.

De igual manera, otra de las entrevistadas refiere lo siguiente “también entré porque, así como que yo les dejo a ellos (alumnos) todo aquello que espero que mis hijos reciban algún día” (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Estas líneas refuerzan la idea de la necesidad de poder que menciona Romero (1994), entendida como aquella capacidad de influir positivamente en los demás y dejar una huella significativa. Rocío ve su papel como docente no solo como una oportunidad

para transmitir conocimientos, sino como una forma de proyectar en sus alumnos los valores y aprendizajes que espera que algún día beneficien a sus propios hijos. Esto sugiere una visión circular del poder, lo que siembra en sus estudiantes tiene el potencial de retornar a su propia familia y a la sociedad en general; en este sentido, el poder del docente no radica en imponer, sino en transformar, su influencia no se limita al aula, sino que se extiende al futuro.

Por otro lado, la profesora Diana hace mención de algo similar:

“Yo siempre he creído que el aprendizaje que les doy a mis alumnos no solo es para ellos, sino también para las generaciones que aún no nacen, si desde ahora les inculcamos bases sólidas y valores, en el futuro habrá ciudadanos más preparados, que sean capaces de enfrentar los retos de este mundo, es como si yo no estuviera educando solo para el presente, sino también para el mañana.” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

La cita refleja una visión que se alinea con lo que Romero (1994), ya que la docente muestra un entendimiento profundo del impacto que su labor puede tener más allá del presente, al considerar que su enseñanza no solo beneficia a los estudiantes actuales, sino también a las generaciones futuras, incluso a aquellas que aún no han nacido.

El poder que aquí se ejerce no se basa en control o autoridad, y coincide con lo dicho por sus compañeras, sino en la capacidad de establecer bases sólidas que permitan a los niños crecer como ciudadanos preparados, responsables y conscientes.

Ligado a lo que menciona Romero, este tipo de poder no busca resultados inmediatos, sino un impacto duradero.

Es así como se ve reflejada “la elección de carrera como un momento que implica el reconocimiento de un bagaje individual producto de las relaciones familiares” Mungarro (2007, pág. 43), es decir, este motivo intrínseco de cambiar a la sociedad por medio del

poder, tiene que ver con influenciar con su hacer docente en las demás personas, por ello, entender el cumulo de elementos que influyen en la elección de la carrera docente, con base a las entrevistas realizadas es entender a las personas mismas.

Desde esta perspectiva, lo referido por las docentes en cuanto a la elección de su carrera muestra a un docente orientado al cumplimiento de un papel vinculado a la transmisión de valores sociales, ligados más al mejoramiento de la humanidad, a un sujeto dispuesto al ejercicio de un poder individual como control o dominio sobre los otros para obtener un beneficio.

En el sentido de la idea de (Cortada de Kohan, 2005) “la elección de la carrera no es totalmente libre; se elige con base en determinados ámbitos de posibilidades en donde el sujeto se encuentra inmerso”.

Por tanto, la elección profesional está determinada por la interacción entre las características personales, transmitidas en forma relativamente independiente de la cultura, con los factores sociales, a través de los cuales las docentes modelan su estilo de vida. Por lo anterior, “creer que existe libertad de elección estrictamente individual es impensable, puesto que la misma sociedad la limita” (Velo, 2004, pág. 67), es así, como vemos que la vocación se encuentra desplazada por motivos intrínsecos en cuanto a ejercer esa necesidad de poder para cambiar a la sociedad.

1.4. La formación inicial profesional de las futuras docentes.

Una vez que se ha puesto sobre la mesa los diversos motivos que orillaron a las profesoras Noemí, Diana y Rocío a elegir estudiar en la escuela normal y formarse como profesionales de la educación, es momento de dar partida a la etapa de la formación inicial que menciona (Cañón, 2012, pág. 249).

Teniendo en cuenta que la formación inicial es muy importante:

[...] ya que el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios

y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esa formación inicial; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión. (Imbernón, 1994, pág. 48).

En este sentido, es importante conocer como ha sido la formación que estas tres profesoras recibieron durante su estancia en la escuela normal, para constatar si realmente fue satisfactorio y si les ayudó para su posterior ejercicio profesional.

Porque cuando un docente reflexiona, realiza la valoración de la práctica educativa y las experiencias que emanan de ella, como un camino que su único fin es el de llegar al conocimiento mismo. Llegar al análisis de situaciones tanto de enseñanza como de aprendizaje en condiciones reales y la reflexión sobre la práctica docente son puntos imprescindibles para acercar a los futuros docentes al ambiente escolar y, sobre todo, a la complejidad que conlleva el trabajo educativo.

Llevar a cabo esa reflexión permanente ayudará a mejorar su práctica por medio de pensar y repensar a resolver los problemas que emerjan de su labor cotidiana, para que de esta forma se adapte desde una dimensión individual a las condiciones normativas del sistema, a la actividad y por supuesto, al ritmo de trabajo en el aula, así como también a las interacciones que se producen en el colectivo docente, a los propósitos educativos y a la dimensión curricular. En ese marco, los futuros docentes aprenden cuando van construyendo su conocimiento en la práctica profesional cuando trabajan en el contexto escolar.

Con base al análisis que se lleva a cabo, se parte de la idea que la formación inicial está encaminada a que el futuro docente de educación primaria general conozca y desarrolle un proceso reflexivo entorno a las condiciones escolares, sociales y familiares de los alumnos con los que va a tener contacto con el fin de mejorar su actuar día con día.

En la formación inicial actual la relación teoría-práctica es sustituida por un movimiento de “práctica-teoría-práctica”; en donde el docente se convierte en un profesional reflexivo, capaz de analizar sus propias prácticas, de resolver problemas y de crear estrategias. Altet (2005, pág. 4).

Bajo esta perspectiva, el mismo autor, asume que la relación entre el conocimiento y la práctica desde esta visión no divide el universo del saber de la teoría por un lado y la praxis por el otro, sino que más bien se asume que el conocimiento que los docentes necesitan para ejercer con éxito su profesión se genera cuando ellos consideran sus propias aulas y centros escolares como los lugares de investigación, al mismo tiempo que consideran los conocimientos y las teorías producidos por otros como material que sirve para generar interrogantes e interpretaciones sobre la realidad.

Es así como la reflexión se hace presente mediante un proceso de pensamiento, de búsqueda, de explicaciones de los actos individuales y sociales. Es así como el pensamiento crítico de los futuros docentes permite analizar y llegar a cuestionar los entornos en los que se encuentra inmerso el futuro docente.

La reflexión es un método para lograr la racionalidad en la práctica, un proceso que la educación debe consolidar como disposición permanente y abierta para someter a elaboración y revisión constante lo que nos parece el mundo y las condiciones entre algunas de nuestras creencias. (Gimeno, 1998, como se citó en Perales, 2009, pág. 34).

Lo referido anteriormente, da pauta a un gran reto en la formación de los futuros profesores, ya que esos procesos de reflexión se transforman en los procesos de enseñanza, y en la que los docentes en formación deben darle prioridad.

Es así, como la formación inicial se encuentra girando en torno a los procesos reflexivos de la práctica docente durante sus estancias en las escuelas primarias, lo que implicaría ahora, es brindar a estos docentes una base teórica sólida que les permita entender los procesos de enseñanza, los de aprendizaje, que implique también

desarrollar la habilidad de observación, de indagación y de cuestionarse sobre su propia existencia, esto con el afán de perfeccionar su propio quehacer docente “convirtiendo la reflexión y la indagación en los ejes transversales de la formación y en los dispositivos básicos para la construcción del conocimiento de la práctica docente” (Castillo, 2010b).

Es así, como la reflexión de los diversos acontecimientos que envuelven a los docentes en formación juega un papel trascendental, en tanto, se hace indispensable por parte de los estudiantes normalistas que se inicien en el ejercicio de la reflexión y del cuestionamiento. Ya que para cambiar la práctica es necesario voltear a verla y reflexionar en torno a ella; es así que para mirar se necesita preguntar ¿Qué es esto?, ¿Cómo se podría hacer?, ¿Cómo lo hago?, ¿Cómo lo podría mejorar?, ¿Está bien así?, etc., éstas son preguntas muy sencillas, pero a la vez muy importantes dentro del ejercicio docente.

Las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida. La pregunta es, además, un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender. La pregunta debe acompañar y, de hecho, acompaña al ser humano durante todo el desarrollo de su vida. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar preguntando constantemente. (Freire, s/f, citado en Zuleta, 2005).

Por tanto, el acto de interrogar y cuestionarse es algo imprescindible en la naturaleza humana, ya que de esta forma se expresa la curiosidad por conocer, por aprender, y por trascender mucho más allá de la experiencia de las cosas; y para poder preguntar y llegar al acto de reflexionar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe pero que estamos dispuestos a aprender. La pregunta lleva a la problematización y esta a su vez a la concientización.

La concientización implica un proceso de dinamización de las conciencias, el desarrollo crítico de la toma de conciencia implica un cambio en las estructuras mentales y en el desarrollo de habilidades intelectuales, lo que en la formación docente implica, que el sujeto cognoscente (futuro docente) trascienda a la esfera crítica, donde la realidad educativa se torne como un objeto cognoscible, con el cual, asume cierta postura. (Castillo, 2010c).

El sentido de la práctica docente se puede tomar como dirección o como significado, de cualquier manera, no está escrito en ningún tipo de libro de recetas. Los docentes y en general, el ser humano está lanzados a la reflexión profunda de las experiencias, se está obligado a existir y lo único de lo que se tiene una certeza es que pensar y repensar lo acontecido va a llevar a cambiar los propios actos desde la realidad educativa.

Llegar a la comprensión de la realidad educativa, se activa “cuando se despierta la conciencia crítica, la cual surge a su vez del diálogo, lo que conlleva a una posición de acción, de movimiento” (Castillo, 2010d).

Por tanto, ese proceso debe llevar al futuro docente a la construcción del conocimiento y sobre todo, a la transformación de la misma actuación, es así, como el alumno en formación debe asumir, durante todo su proceso formativo, una postura siempre abierta al conocimiento de esa realidad educativa, todo esto a partir de la reflexión y el proceso de indagación de la práctica docente, condición necesaria para la mejora o transformación de la práctica docente.

A través de la indagación, los profesores en todo el abanico de la vida profesional desde los muy novatos hasta los más experimentados se cuestionan sus propios conocimientos y su práctica al igual que la práctica y los conocimientos de otros, y de este modo establecen una relación diferente con el conocimiento. (Cochran-Smith, 1990, citado en Liberman, 2003, pág. 69).

Sin embargo, llegar a este objetivo es complejo, debido a que implica “no solamente procesos de identificación y descriptivos sino ejercicios metacognitivos que den cuenta sobre la toma de consciencia respecto a las formas de proceder y de hacer en el quehacer de la docencia” (Barraza, 2017).

Es así, como los docentes encargados de la formación de los futuros docentes, pero en particular, los encargados de atender las actividades encaminadas al acercamiento a la práctica escolar, deben de enfrentar a los futuros docentes a situaciones y experiencias que les enseñen a construir el conocimiento de ese acercamiento a la práctica, para que de esa forma vayan desarrollando el pensamiento lógico que les permitan descubrir la realidad educativa a la que se van a enfrentar al egresar de la escuela formadora.

Se concibe, entonces, el pensamiento lógico como "aquel tipo de pensamiento que se dirige a la solución de problemas y situaciones utilizando como vías los conceptos y operaciones lógicas, que se caracterizan por su carácter mediato, generalizado y abstracto" (Gonzalez, 2008).

Por tanto, el pensamiento lógico posee un conjunto de acciones lógicas que integran el propio proceso de pensar por parte del futuro docente. Y al adoptar esta postura, significa que éstos trabajen para generar conocimientos, así como también aplicar teoría sobre ello.

Desde esta mirada de la reflexión sobre la práctica, se convierte entonces en una poderosa “estrategia de desarrollo profesional continuo que se basa no solo en el propósito de mejorar la docencia, sino en ofrecer la oportunidad a los profesores de cambiar el nivel de concienciación de sus propias prácticas para poder articularlas” (Farrell, 2007). Estas prácticas ayudan a olvidar las rutinas docentes, a analizar cómo se está enseñando, partiendo de evidencias concretas. Sobre todo, la reflexión se siente desde la experiencia como una herramienta de autodescubrimiento, que da la posibilidad

de descubrirse como docentes, de reflejarse, y que de esta forma dé la oportunidad de transformar o moldearse para convertirte en una mejor versión del profesor de debe ser.

1.4.1. *Iniciación desde la escuela normal*

Los primeros contactos con la realidad educativa, antes de egresar de la escuela normal o de alguna otra escuela formadora de docentes, es cuando los futuros docentes se ven inmersos en las prácticas profesionales.

Las prácticas se entienden como “situaciones didácticas a través de simulaciones que se van acercando a las Prácticas Profesionales reales, se realizan en el aula universitaria o extra-aula, en laboratorios, salas, taller, entre otros” (Sayago & Chacón, 2006).

Es así como estas prácticas pueden considerarse un lugar privilegiado para aprender o para relacionarse con el ser docente. Se puede encontrar en la bibliografía que puede aparecer con el nombre de prácticas pedagógicas, profesionales, practicas intensivas, prácticas de enseñanza, prácticas de servicio, pero sea cual sea el concepto que se encuentre, todas se refieren a los distintos espacios curriculares que forman parte de las áreas de actividades de acercamiento a los futuros docentes a la práctica escolar y de practica intensa en condiciones reales de trabajo.

El soporte que hace las prácticas profesionales a los futuros docentes es un elemento que entrelaza o que une a los docentes con la docencia y así permite la construcción y el cuestionarse sobre los verdaderos significados de esta palabra. (Mercado Cruz, 2007) resalta que las prácticas profesionales permiten el paso de ser estudiante al ser docente, porque como lo menciona la maestra Noemí “[...] en la escuela te enseñan y te dicen que vamos a trabajar así y así, pero llegas, y está el que no hace nada, está el que se para, está el que esto y el otro, entonces tienes que aprender a controlarlo [...]” (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Esto supone entonces que los docentes principiantes son sujetos activos en construcción de sus conocimientos propios. Esta visión también es apoyada por Estrada (2009), en cuanto a la modificación de creencias y saberes construidos en la escuela normal, que propician la vía de reconstrucción de significados sobre lo que es estar frente al grupo de alumnos.

Reyes (2015) sostiene que los aspectos privilegiados en las prácticas son de corte formal, entre los que se encuentran la planeación, el material didáctico, el aspecto físico y la forma de hablar cuidadosa, una intervención de corte lúdico y el “control del grupo”, y así lo reitera la maestra Rocío en cuanto a las prácticas profesionales “[...] me ayudó mucho en cuestiones de trabajo con los niños, en el trabajo de los contenidos, de la planeación, de que cada tema tiene su aprendizaje, tiene su propósito, creo que en esa cuestión pues te ayuda mucho [...]” (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020), por tanto, vemos reflejada esta parte de las ventajas de enfrentar durante sus épocas de formación a los futuros docentes y así ellos se van familiarizando y relacionando sus conocimientos teóricos con los conocimientos prácticos.

Es como si concibiéramos la idea de que la actividad profesional del docente se hace realidad en la práctica pedagógica, porque es ahí donde por primera vez, se configuran el conjunto de conocimientos que dan forma a los contenidos que enseñan, y sobre todo en la formación de habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico, es ahí en donde esos conocimientos y habilidades le van dando autonomía al docente.

En la práctica, es donde los estudiantes, viendo, viviendo e incluso haciendo, adquieren toda una serie de capacidades, competencias, etc., que contribuyen a su aprendizaje profesional.

En consecuencia, la práctica pedagógica se puede concebir como un proceso continuo, que está ligado al trabajo de actualización por parte del futuro docente. Eso significa que después de haber adquirido una teoría sobre los diversos aspectos

educativos, estos se ven reflejados en el mejoramiento de la práctica pedagógica, ya que al tener sus primeros contactos (siendo aún estudiantes) con la actividad docente, se encuentran con ciertos aspectos de los cuales no estaban preparados para afrontarlos, porque existe la separación entre la formación recibida y las exigencias para un desempeño eficaz.

Se puede decir que la formación inicial no corresponde a los requerimientos y problemas que los docentes enfrentan en su práctica, sobre todo cuando se tienen que enfrentar a un grupo multigrado; así como lo comenta la maestra Diana:

[...] cuando ya nos dejan en la práctica, por ejemplo, el último semestre o los últimos dos semestres que estuvimos en la práctica... yo recuerdo que yo decía – es que no puedo trabajar en un grupo multigrado- porque recuerdo que a mí me tocó un multigrado, y yo decía ¿Cómo le voy a hacer? O sea, a la planificación no le encontraba ni pies ni cabeza, porque pues no lo había hecho, y pues observar era tan sencillo que irte a la práctica ya era muy distinto [...]. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Eso da pauta a pensar que la formación que reciben los docentes no apoya del todo en brindar los elementos y herramientas indispensables para enfrentarse a la primera realidad educativa, ahora surge una pregunta, ¿Qué tanto repercute eso en la inserción de los docentes noveles al sistema educativo? Porque viéndolo desde la perspectiva de la experiencia de la maestra Diana, las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial no tienen relación con los principios que los docentes deben aplicar en a la hora de enfrentarse a la práctica docente.

En consecuencia, es de reconocerse que es de vital importancia promover una mejor articulación entre la formación inicial y los requerimientos en el ejercicio de la docencia, ya que, al ingresar al magisterio, por lo regular a los docentes se les asigna trabajar con grupos multigrados, y como lo refiere la maestra Diana “[...] si es muy

diferente la formación a la práctica [...]” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020), por tanto, el desafío para el docente principiante consiste en superar esa barrera en el marco de la transformación encaminado a introducir mejores resultados en su práctica docente, y que eso lo lleven al crecimiento y a la transformación tanto profesional como personal.

Las experiencias prácticas de los futuros docentes se van incorporando a lo largo de todo el proceso de formación, esto con el fin de enriquecer precisamente su proceso formativo al ofrecer la oportunidad para que estos docentes complementen sus aprendizajes teóricos con la experiencia formativa en las escuelas de práctica

Es entonces cuando se enfrentan a situaciones, como las referidas anteriormente que estas maestras van enriqueciendo su quehacer profesional docente al adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuevas habilidades.

Otra de las funciones básicas que debe cumplir la práctica profesional en la formación inicial es en referente a que los estudiantes se hagan conscientes de sus puntos fuertes y puntos débiles, y en cierta manera este punto constituye un elemento importante a la hora de tomar conciencia de las propias deficiencias en su formación y que repercuten en su quehacer docente, así como lo menciona la maestra Rocío:

Sí, la normal me ayudó mucho en cuestiones de trabajo con los niños, en el trabajo de los contenidos, de la planeación, de que cada tema tiene su aprendizaje, tiene su propósito, creo que en esa cuestión pues te ayuda mucho, lo que no tiene la normal o donde uno estudia, pues es esa cuestión del trabajo con los papás, porque pues cuando eres practicante, pues sí cierto, tienes un poco de contacto con los papás, pero no es al cien, entonces ya enfrentándote a la realidad, pues ya es otra cuestión. Es otra cosa muy diferente a la que no... pues no, no estás acostumbrado, entonces pues sí, lo que yo te podría decir que sí, la normal te ayuda mucho en esta cuestión de pues de trabajar con los niños, con los

contenidos, pero no en la... en la experiencia con los padres de familia. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Al mencionar “no estás acostumbrada” (refiriéndose al contacto con los padres de familia) da pauta a comprender que, durante las prácticas profesionales, el contacto con los padres y/o madres de familia es prácticamente inexistente, ya que quizá ese contacto solo se limita a la entrega de boletas, a la organización de algún evento social o al informe de la mala conducta con los alumnos o que hay un bajo rendimiento por parte del mismo.

Por tanto, cuando el docente novel llega a la institución educativa y no cuenta con los recursos necesarios que debió de haber ofrecido su formación inicial ¿Repercute en la labor que los noveles realizan? Ya que la participación y el contacto con las familias debe ayudar a generar que haya confianza entre los docentes y así favorecer la colaboración en acciones de mejora de la gestión escolar y de apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, la maestra Diana ha mencionado lo siguiente:

[...] en la normal pues sí te dijeron que hicieras rúbricas, que hicieras lista de cotejo, pero realmente no le encontrabas ni pies ni cabeza de cómo hacerlas; nos decían de los aprendizajes esperados, pero realmente no sabíamos cómo arrojar o cómo aterrizar un aprendizaje esperado, porque realmente no lo llevábamos a la práctica como tal, pues no realmente [...]. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Estas palabras abren espacios para continuar resignificando la formación docente y encontrar con ello el conocimiento que permita construir la visión de un aprendizaje significativo, con diversidad de intereses y capacidades al ingresar al servicio profesional formal, porque como lo dice la misma maestra “[...] ya en la de a de veras es donde tú ya tienes que ir preparada con esto, y pues sobre la marcha vas modificando y vas aprendiendo” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Por tanto, lo que se busca, al estar cursando la licenciatura en la escuela normal o en cualquier otra universidad, es que los aprendizajes que promuevan sean articulados con la práctica docente real; pero gracias a ello, los docentes principiantes van reflexionando, como se dijo en párrafos anteriores, en torno a sus deficiencias en cuanto a saberes y de esta forma ellos van buscando la forma de sacar el trabajo adelante a través del análisis que hacen de sus propias habilidades y conocimientos; como dice la maestra Noemí “[...] en la escuela nos dan las bases, los fundamentos, y pues nos llenan de estrategias, y enfrentarte a la realidad a veces es muy complicado... entonces tengo que buscar otras estrategias [...]” (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

En gran medida, lo que saben los docentes proviene de su experiencia como alumnos, ya sea que fue suficiente o no y, a partir de ésta construyen y reconstruyen sus prácticas en el aula, a través de un permanente movimiento de continuidad y rupturas con las teorías y perspectivas reflexivas desde las cuales cobra sentido la práctica que realizan.

Como se ha estado leyendo, la formación inicial advierte que este proceso de convertirse en docentes se encuentra relacionado por el conjunto de experiencias pre-formativas que han tenido durante ese proceso, y que se manifiestan en sus reflexiones en torno a lo que han comentado las docentes noveles entrevistadas.

Si bien es cierto que las prácticas profesionales, tenía como objetivo principal que el futuro docente se fuera familiarizando con el quehacer pedagógico en labores administrativas, clima escolar, planificaciones, etc., para que de esta forma pusieran en práctica conocimientos y habilidades, es decir, colocar al servicio de la comunidad educativa su formación disciplinar y pedagógica, pues realmente todos esos elementos se ven mermados por los escasos o deficientes aprendizajes obtenidos durante ese periodo de prácticas.

Porque como lo refirieron las docentes entrevistadas, en ciertos elementos esos aprendizajes fueron nulos o insuficientes y cuando se enfrentan a su realidad, una vez ingresados al sistema educativo, las docentes noveles se ven en la obligada necesidad de buscar la forma de lidiar con los padres de familia, con las acciones administrativas, y con el trabajo con los alumnos, y esos problemas traerán serias repercusiones en la práctica docente, porque genera el problema del poco involucramiento con todos los agentes del círculo educativo.

Con base a esto, el siguiente capítulo se centrará ahora en analizar las vivencias de las docentes noveles una vez que han recibido su plaza y han comenzado a trabajar de manera formal en las escuelas. Es en este contexto real y dinámico donde se enfrentan a los desafíos y oportunidades que definirán su quehacer profesional y su enfoque pedagógico.

Invito al lector a sumergirse en estas experiencias, a sentir las alegrías y desafíos que enfrentan las docentes noveles y a reflexionar sobre las implicaciones de estos hallazgos para la formación y el apoyo continuo de los nuevos educadores.

CAPÍTULO 2. EXPERIENCIAS EN LOS PRIMEROS ENCUENTROS CON LA REALIDAD ESCOLAR

En este capítulo, se presenta la última etapa mencionada por Tedesco (1998), en el cual un docente novel se va construyendo y tiene que ver ahora con el desempeño profesional, en cómo las tres docentes noveles se insertan al trabajo docente en sus dos primeros años, en donde se dan cuenta sobre las relaciones que se van estableciendo con sus compañeros de trabajo, sus autoridades, los alumnos y el acompañamiento pedagógico, y como ello van abonando a su crecimiento profesional, así como también se denotan aquellas problemáticas, en las que se ven inmersas las tres profesoras.

2.1. La inserción a la docencia

Cuando los alumnos egresan de la escuela formadora de docentes, éstos se ven enfrentados a un mundo laboral con situaciones específicas de la profesión, tanto aspectos personales, académicos y laborales. Esto se puede ver en la medida en que el docente novel asume su rol como profesor y de las experiencias en las que se ven inmersos, las cuales se incluyen situaciones de dudas, tensiones y un sinfín de emociones con respecto a su nueva etapa como profesional.

Marcelo (2008) menciona que la etapa de la inserción profesional es uno de los momentos clave en el recorrido de los docentes, ya que es en ese momento en el que han de realizar esa transición de alumnos a profesores. Y como lo señala:

El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente. Dicha adaptación puede ser fácil cuando el entorno sociocultural coincide con las características del profesor principiante. (pág. 31).

A continuación, se presentan las experiencias narradas por las tres docentes noveles entrevistadas con respecto a los padres de familia, directivos, el acompañamiento y los malestares enfrentados durante esos primeros dos años de ejercicio docente.

2.1.1. Experiencia con los alumnos: postura asumida

Cuando se quiere definir la relación entre profesor y alumno, la palabra autoridad siempre está presente. Fernando Savater dice que “en su esencia, la autoridad no consiste en mandar, etimológicamente la palabra proviene de un verbo latino que significa algo así como «ayudar a crecer»” (Savater, 1997)

Dentro de los salones de clases surgen ciertos conflictos entre docentes y alumnos y, entre docentes y los mismos padres de familia, dichos conflictos están relacionados con el rol que desempeñan cada una de las partes, ya que por una parte está quien enseña, y por el otro lado quien aprende.

Por tanto, los conflictos surgen cuando todos los actores involucrados no se ponen de acuerdo o no se escuchan, o cuando la interacción no es clara en uno y en otro, y es en ese momento, cuando el concepto de autoridad tiende a adquirir otro significado, que es “el de quien puede más”.

Es así, como la postura que asumen las docentes noveles entrevistadas surgen como consecuencia de las experiencias vividas en la etapa de las prácticas profesionales mencionadas en el capítulo anterior, ya que esas experiencias permiten cambiar la forma de interactuar con los alumnos.

Bien se sabe que la educación actualmente no es la misma de hace uno o dos siglos atrás, las generaciones han cambiado, por ende, la conducta de los niños en las clases varía según la cultura escolar y familiar en la que están inmersos.

En la entrevista la profesora Noemí manifestó su inquietud frente a la actitud y desempeño que estaba viendo en el primer grupo de alumnos que tuvo a su cargo, ya que menciona:

Esos niños no tenían disciplina, entonces yo me quedé, así como que de ¡aaaaahhh! (se agarra la cabeza, como en señal de desesperación); y pues, les dije a los padres -les voy a dar resultados así sea un mes-. Entonces si tuve que ser muy estricta la verdad, hasta mis alumnos me llegaron a decir que yo era el ogro. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Lo anterior refleja la tensión y el desafío emocional que enfrenta la docente al tratar de imponer disciplina en un entorno complicado. La reacción inicial de desesperación que muestra la docente es una señal clara del estrés y la incertidumbre que experimentó al enfrentar a ese grupo de estudiantes que denotan un problema de comportamiento, por ende, esta situación la obliga a adoptar esa postura de ser alguien estricta, con la esperanza de obtener resultados positivos y, en consecuencia, cumplir con las expectativas de los padres.

Pero hay algo interesante también, y es cómo la profesora Noemí, en su esfuerzo por establecer control y autoridad, llega a ser percibida negativamente por sus alumnos, quienes la ven como un "ogro", y esto puede resaltar un dilema en su práctica docente; el equilibrio entre ser una figura de autoridad o mantener una relación positiva con los estudiantes.

Hay una evidencia clara entre una lucha interna de la docente por mantener la disciplina en el aula y el impacto que esto tiene tanto en su identidad profesional como en su relación con los alumnos.

En este sentido, la profesora deseaba poner en movimiento a los alumnos desde los primeros encuentros teniendo como meta que alcanzaran un aprendizaje profundo y significativo por medio de reflexionar sobre lo que era más apropiado para ellos, ya que al decir:

[...] yo los veía y me ponía a pensar ¿Cómo puedo hacer que estos niños por lo menos escriban? Y que sean responsables, y que este mes que nos queda de

trabajo aprendan algo conmigo... entonces siempre los motivaba y animaba con palabras de aliento a seguir adelante y a hacer las cosas, también fijar reglas y límites para que ellos fueran teniendo responsabilidad, y fíjate que eso si funciona, pero hay que ser constantes en eso. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Es un hecho que el modo de entender y de ejercer la autoridad está en crisis y hoy en día cada uno elabora sus propias formas de concebirlo acorde con las necesidades actuales, “la sociología clásica nos enseñó que la autoridad era casi un efecto automático de la institución, más que un mérito personal” (Tallone, 2011, pág. 117), es decir, la autoridad no se basa principalmente en las cualidades individuales o méritos de una persona, sino que es una consecuencia natural del rol o posición que ocupa dentro de una institución, o en este caso, del grupo.

Por un lado, la profesora insiste en que cada uno de sus alumnos haga lo mejor, es decir, se esfuerza por que sus alumnos liberen su máximo potencial con base a la perseverancia, ya que las palabras de la profesora denotan insistencia en que los alumnos trabajen, y para ella, eso era ejercer la autoridad. Pero por el otro lado, el concepto de autoridad que los alumnos concebían era la de una maestra que manda, que impone disciplina, que no los deja ser libres, que los tiene atados; ya que por el simple hecho de llamarla “ogro” denota la inconformidad de las acciones ejercidas por la profesora Noemí; pero los alumnos no se daban cuenta de que el concepto que la docente tenía sobre autoridad no era la de mandar sino la de acompañar “noción que da cuenta de su sentido etimológico: ‘hacer crecer’ (del latín *autoritas*, que a su vez deriva de *auctor-augere*, <hacer crecer>” (Tallone, 2011, pág. 117).

De acuerdo con esta idea, para que se cumpliera la meta que se había fijado la profesora en ese entonces, la de ayudar a ese grupo de alumnos en adquirir aprendizajes significativos y en vísperas de culminar un ciclo escolar, se requirió de una clase de

“autoridad efectiva” (Tallone, 2011, pág. 117), dicho de otro modo, de una capacidad con base en la posición de docente que le da el poder o liderazgo a ella para ejercer su autoridad de manera que sea respetada, seguida y que logre los objetivos deseados.

Bajo la misma idea, la profesora Diana también decidió ejercer algo similar, ya que al preguntarle sobre cuál fue la postura que ella había asumido en su primer grupo comentó lo siguiente:

Al principio fue como ser más dura en carácter, pero yo he aprendido una parte muy importante, que todo va acorde a lo que viví en las practicas o que tus compañeros, en este caso como que te predisponen, porque pues llegas y te dicen – ten cuidado con este niño y ten cuidado con este otro y trata de cuidar esto porque esa mamá es así y así- entonces con todo lo que te dicen, pues te vas formando una idea y dices... a no, para que no me suceda eso o esto yo tengo que ser de esta manera, muy dura, tener autoridad con esos niños, claro, si me lo permiten también. (D. Ramírez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Haciendo referencia a una de las ideas de Weber en (Hermida, 2000) “la autoridad legal-racional [...] se basa en normas y reglas institucionales, donde el poder es ejercido en virtud de un rol o posición formal dentro de una estructura organizativa”.

Con respecto la cita que se menciona antes, en la que la docente tuvo que ser "más dura en carácter y ejercer su autoridad, pero si le permiten", puede ser entendida en este contexto, ya que a pesar de la dureza y la autoridad que intentaba ejercer a nivel personal, la efectividad de su autoridad dependerá en última instancia de su alineación con las normas y expectativas de la institución educativa en la que trabaja.

Es así como vemos reflejado la manera de ser de la profesora, su actitud y la reacción frente a su trato con otros, al decir “dura de carácter”, puede dar cuenta de la formación de carácter de autoridad de la docente novel ya que de esta forma está

consolidando determinadas cualidades innatas y de fomentar determinadas cualidades adquiridas con base a lo que los demás le dicen, para que de esta forma su trabajo docente pueda desarrollarse en las condiciones adecuadas según su desde su propia percepción.

Por otra parte, se sabe que hoy en las escuelas nos podemos encontrar con determinadas situaciones, como lo pueden ser las situaciones conflictivas que ocurren en el día a día de las instituciones escolares y por las que atraviesan las docentes principiantes, y estas situaciones se pueden interpretar como una crisis de autoridad dentro del aula de clases, ya que como lo mencionan en las entrevistas las profesoras Rocío, Noemí y Diana al enfrentarse con el grupo que le fue asignado:

[...] al principio sí fue así como que ¡Ayyyy maestra bienvenida! pero cuando se dieron cuenta que yo no iba como a tolerar el ¡vamos a jugar!, el ¡salgo cuando quiero!, el ¡entro cuando quiero!, pues me veían como el ogro, me decían -usted es un ogro- así me decían, así como que al principio no, no me toleraban, no me aceptaban [...]. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Lo anterior revela los desafíos que enfrenta un docente novel al establecer su autoridad y su lugar dentro del aula, ya que, al principio, los estudiantes muestran entusiasmo hacia la nueva figura, pero este sentimiento cambia cuando el docente comienza a poner límites claros y a exigir una conducta más estructurada. Esta transición evidencia el choque entre las expectativas iniciales de los alumnos, que probablemente veían a la nueva maestra como alguien más permisivo.

La referencia al calificativo de "ogro" muestra cómo la imposición de reglas y disciplina puede ser interpretada negativamente por los estudiantes, especialmente en las etapas iniciales de una relación educativa. Para la maestra novel, este tipo de experiencias puede ser emocionalmente desafiante, ya que debe equilibrar su deseo de ser aceptada con la necesidad de mantener su rol como líder y guía en el aula.

[...] yo recuerdo mucho sus caritas de ¿y porque no está el profe? O sea ¡nosotros queríamos que el profe nos diera clases no la nueva maestra! Entonces pues ni modo, tuve que decirles – olvídense, aquí ya no está el profesor, aquí está su nueva maestra y conmigo vamos a trabajar ¿Tienen alguna duda? O cualquier cosa, pues conmigo, ya el profe ya se fue, vamos a decirle adiós, pero ya, aquí ya no hay profe, aquí es su maestra y ya –. (D. Ramírez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Lo que menciona la profesora Diana refleja la dificultad de asumir el lugar de un docente anterior, especialmente cuando los alumnos aún sentían un apego emocional hacia él y los estudiantes muestran resistencia al cambio, evidenciando su incomodidad y preferencia por la continuidad con el maestro que antes tenían. Ante esta situación, la nueva docente toma una postura firme y decidida, dejando claro que la transición es definitiva y que ella ahora es la autoridad en el aula.

La actitud directa y resolutiva de la maestra Diana refleja su intención de evitar confusiones y conflictos, enfocándose en construir una relación profesional y funcional con los estudiantes.

A través de esta experiencia, se evidencia el desafío de consolidar la identidad profesional docente en un entorno donde los estudiantes no siempre están dispuestos a aceptar cambios y la clave radica en transmitir seguridad y claridad, dejando espacio para que, con el tiempo, se genere una nueva dinámica de confianza y respeto.

Por otro lado:

Pues yo si les dije, aquí van a hacer lo que yo les diga, no es que los iba a tratar como esclavos (risas), sino para que vieran quien mandaba, porque no me hacían caso, pero por el otro lado no quería tener problemas con los padres, entonces si

estaba entre la espada y la pared. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Lo que menciona Rocío refleja el reto de equilibrar la autoridad en el aula con el temor de generar conflictos externos, especialmente con los padres de familia, lo dicho, muestra como Rocío busca establecer su liderazgo dejando claro que su palabra es la que dirige las actividades en clase, pero al mismo tiempo intenta evitar que esa firmeza sea percibida como excesiva o autoritaria.

Este dilema muestra la presión que enfrenta al sentirse observada desde dos frentes: por un lado, la necesidad de ganarse el respeto y la obediencia de los estudiantes, y por el otro, la preocupación de no incomodar o recibir críticas por parte de los padres de familia; vemos que esta dualidad es común en los primeros años de docencia, donde se busca encontrar un balance entre ser firme y mantener una buena relación con todos los actores involucrados.

Esta falta de autoridad en los inicios de las tres docente se puede representar como una especie de queja, quejas en cuanto a que no las querían por negarles la aprobación para trabajar con ese grupo de alumnos, por el simple hecho de que los alumnos no conocían el trabajo al 100% de las profesoras por ser “nuevas” en la institución, y estas situaciones de crítica puede tomarse como un factor de desaprobación, como lo que menciona Tenti (2010) “en determinadas circunstancias, ciertos individuos están predispuestos a creer y confiar en ciertas cualidades de otros los <más viejos>...” (pág. 1).

En este sentido, como los profesores que tenían antes de que estas tres maestras tomaran al grupo, tenían la característica de ser docentes que ya tenían más años en el servicio ejerciendo la docencia, entonces entra en juego la creencia de que en algunos contextos “ser docente con mayor antigüedad en el servicio” es sinónimo de ser apto para

trabajar con un grupo de alumnos y “ser docente novel” lo relacionan con la falta de autoridad o capacidad para ejercer la labor docente.

Por tanto, la profesora Noemí expresó lo siguiente:

[...] luego les decía ¡y si quieren estar aquí y si no se salen del salón! y pues ya me contestaban los niños - ¿de tu salón? pues cuando lo viniste a construir-. Entonces yo así como que ¡ooooohhh! (se toca la cara como desesperada). Pues no, yo entendí entonces que tenía que cuidar mucho lo que les expresaba, pues ellos de inmediato me la regresaban. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Con lo que se acaba de mencionar, damos cuenta de que cuando las docentes noveles reclaman su autoridad o quieren ejercerla, se topan con que esa decisión es impugnada por el grupo de alumnos que tienen a su cargo. Y como consecuencia de lo antes expresado por la profesora, decide actuar con firmeza al grado de expresar, “conmigo no va a ser así, conmigo vienen a trabajar” (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Esto reafirma la idea de que “el autoritarismo docente nos ha dicho que el docente enseña y el alumno acata; que uno lo sabe todo y el otro nada; que el docente decide y opera y el alumno se silencia y obedece” (García & Mendoza, 2009)

Como bien se señaló en el párrafo anterior, la docente novel tiene la intención de realizar su labor mediante la imposición, esto con base a lo que aconteció con el primer encuentro con los alumnos, así que para que la profesora cumpliera con el propósito que se había impuesto, decide tomar esa postura.

Desde otra perspectiva, (Hermida, 2000) utiliza una definición de autoridad, pero que hace referencia en la relación de dominación y de legitimidad. De este modo, para él la existencia de la autoridad supone una “probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado”.

Y esto es precisamente lo que las tres docentes principiantes tenían como propósito, en virtud de las actitudes manifestadas por los alumnos, y debían de mostrar esa postura frente a ellos, ya que el mismo rol que se le confiere al docente está fuertemente legitimado y con eso se promueve el consentimiento de los estudiantes.

Ya que piensan que por ser docentes principiantes no deben de exponer sus sentimientos, ya que como lo menciona (Dubet, 2006) “los maestros... están preservados por la institución y por su rol incuestionable” (pág. 49). Y por otro lado, están inmersos en una cultura institucional que los remite a rendir cuentas a los padres de familia, a sus autoridades inmediatas y a la misma sociedad.

2.1.2. Experiencias entre pares

Cuando las docentes noveles se inician en el ejercicio docente, entra en juego la interacción entre ellos y sus compañeros de trabajo, que muchas veces son con docentes expertos, y no se puede negar que ese instante, el de estar frente a sus pares surgen experiencias en cuanto a cómo fue el recibimiento por parte de ellos, experiencias que posiblemente provocaron incertidumbres y angustias, que quizá tenga su punto de inflexión y así dar cuenta de cómo fue la interacción entre ellos ante el desconocimiento de la dinámica de la institución.

Al formar parte de la escuela, las docentes principiantes se ven envueltas en la dinámica propia de la organización, en la que se ven inmersos una serie de relaciones que les van a dotar de una identidad propia.

Dentro de esa dinámica, los agentes irrefutables son los profesores e indiscutiblemente las actitudes y sus comportamientos, van a influir en la propia actividad laboral y en las relaciones entre docentes noveles y docentes expertos.

Stephen Ball menciona la importancia de las relaciones un tanto informales entre los agentes involucrados en la institución:

Por encima de este esquema formal de roles y de relaciones, hay también agrupaciones informales de carácter y en gran medida emotivos, y toda clase de actitudes internas y prejuicios personales que afectan a la conducta de unas personas a otras, y a su capacidad de trabajar juntas como grupo cooperativo. (Ball, 2001, pág. 181).

Un elemento importante por mencionar de la relación informal que se estableció al inicio del ejercicio docente de la profesora Diana es que la satisfacción laboral de los docentes principiantes tiene implicaciones muy marcadas en el funcionamiento de las relaciones con las que se van encontrando, es así, como en una de las experiencias relatadas por la profesora Diana expresó:

[...] fui bien recibida por una compañera y las otras compañeras como que no, o sea, como que me vieron muy mal... así de ¡ah esta es la compañera que acaba de llegar! Y pues te puedo decir que no me sentí como arrojada, y así de... viene y pues queremos ver que tal trabaja, queremos ver qué hace ¿no? o sea, dejarme ser y pues ¡Ay que dios la bendiga! que se las arregle como pueda. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

La propia docente es consciente de las relaciones que se establecieron en el primer contacto entre sus compañeros, pero también de las implicaciones que estas tienen, y vemos que la relación entre ellos no es solo una manera de satisfacción del docente en el trabajo, sino que constituye un elemento importante de apoyo y de motivación.

Silviera (2014) ha señalado cuatro elementos de las relaciones entre pares, y una de ella tiene que ver con la primera impresión, en donde menciona que ese principio es determinante en las relaciones, pues de una buena o una mala percepción se va a determinar el trato hacia los otros y la tendencia de mantenerlo.

Es así como lo vivió la profesora Diana al momento de conocer y tener el primero contacto con sus compañeras de trabajo cuando se activó en las maestras una serie de recuerdos, experiencias, juicios y prejuicios sobre ella, por lo que sus pensamientos seleccionaron automáticamente ciertos aspectos y los fueron asociando a la profesora novel, a la que iban conociendo en ese momento.

Lo anterior trae consigo su contraparte, ya que al relatar su experiencia con sus compañeros, la profesora Noemi recalca esa buena relación y recibimiento por parte de sus pares, comentando lo siguiente:

[...] me recibieron bien, a mi pues me gustaba mucho estar ahí porque era un ambiente muy ameno; [...] también fue de - mire aquí se trabaja así y así, contamos con esto, aquí puede buscar ayuda -, o sea, fue la verdad muy muy buen recibimiento, no de todos, pero sí de la mayoría. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

La importancia de las emociones en las relaciones entre pares, ya que es dentro de este proceso de aprendizaje en donde las emociones se ven inmersas, de tal forma que dichos aprendizajes crearán un ambiente cálido y afectivo entre compañeros, entonces “es importante saber que las emociones serán manifestadas de acuerdo a la realidad en el que viven, si existe conflicto, se pondrán de manifiesto los enfados, por otra parte si no hay problemas, la alegría y afecto serán presentes” (Torres y Regatto, 2018, pág. 21).

Con base en lo anterior, vemos manifestados una serie de emociones que dan muestra de la inserción del docente novel, en donde vemos que es una experiencia cargada de varios sentimientos, los cuales se ven desarrollados mediante la interacción interpersonal con sus demás compañeros.

Aun así, las personalidades de cada una de ellas son diferentes, lo que va a influir en el modo de relaciones que se van a establecer, en donde se pueden generar

situaciones positivas, tal vez de amistad o cariño entre pares, pero algunos de los docentes manifiestan una postura diferente, lo que provoca que se encierren en sus propios círculos.

En este sentido, vemos manifestada una experiencia relatada por la profesora Noemí con base a su personalidad, “[...] yo no me acercaba a ellos por miedo, siempre ha sido así como de no... y luego porque ellos tomaban como que esa postura de ¡ahí yo soy la que sé!” (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Esta postura tomada por parte de la profesora pone de manifiesto una muestra de debilidad, ya que por ser una docente que se inicia en el ejercicio de la profesión carece aún de habilidades sociales necesarias para ello, o quizá porque aún no saben a quién recurrir, por ende, terminan enfrentando las dificultades de manera autónoma.

En relación con esto, la misma profesora comentó lo siguiente:

[...] así como que para ayudarme o como decirle -a ver pásame esta experiencia o compárteme esto-, nunca, siempre ha sido así como que mi trabajo siempre ha sido así, como que por mí, como que no me he reflejado así como que pedirle algo a alguien. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Con lo anterior, de una u otra manera la profesora no acude a los demás porque piensa que de este modo estaría traicionando su misión como docente, siendo incoherente con la profesional que quiere construir, una totalmente independiente.

Aunque por el otro lado, también pueden sentir que al aceptar o acudir a los demás supondría causarles molestias a sus compañeros, en otras palabras, generarles problemas, esto les causa miedo.

[...] a mí me da mucho miedo preguntar, miedo de que se burlen de mí o cosas así, entonces es así como que lo prefiero de yo (pone las manos señalándose), ya si me equivoco pues ya (risas), pero así como que de ir a preguntarle a un

docente o algo así, siento que me van a decir ¿en serio esa es tu pregunta? (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Esta experiencia está cargada de mucha personalidad, en la que pedir apoyo supone para la profesora un sobreesfuerzo, e incluso prefiere errar antes de solicitarla. Por supuesto, de los errores se aprenden, pero esto genera un elevado estrés emocional al cerrarse en su propio conocimiento. La profesora confundió el pedir ayuda con la debilidad, no por decisión consciente, sino porque en el transcurso lo fue aprendiendo.

Con todo lo anterior, y parafraseando de nuevo a Marchesi y Díaz, (2013), en el que enuncian que la docencia se ve enfrentada en una crisis de confianza e identidad profesional:

[...] pues la confianza es la que permite a los maestros desarrollar acciones más seguras y enfrentarse a los retos que conlleva el hecho educativo, la confianza minimiza los sentimientos de ansiedad y permite tener un sano juicio que evoca la innovación en el campo educativo. (pág. 17).

Este hecho, puede provocar daños en las relaciones entre pares y dentro de la institución educativa, esta falta de confianza puede generar especulaciones sobre el profesionalismo de los docentes para la enseñanza aprendizaje.

2.1.3. Experiencia con los Directivos: Entre Ausencias y Aprendizajes

La experiencia de las docentes noveles con respecto a sus respectivos directivos es un punto importante de abordar en este apartado, esto es por la presencia de algunos elementos que conforman esas experiencias, mismos que dan la singularidad y al mismo tiempo representa las condiciones que posibilitan el aprendizaje de la función de las tres docentes noveles entrevistadas.

Es así que al interior de las escuelas se va gestando una cultura escolar conformada por las decisiones y creencias de los directores. Esta puede ser desde la

forma en que apoyan a sus docentes y la forma en que opera la asignación de los grupos cuando una docente novel se integró a su plantilla escolar.

Con respecto a esta idea, la profesora Rocío refiere lo siguiente:

[...] una de las buenas noticias que tuve con el director cuando empecé... fue esa opción que nos dijo: - A ver, ¿tú en que eres bueno? - (risas) y ya dice: ¿con qué grupos, has trabajado? - y ya pues yo - con tercer y cuarto, yo con primero-. Ah bueno, pues entonces tú te vas con primero, tú te vas con tercero, etc., entonces, nos pone el director... siempre nos pone en un grupo, en un grado a que tú ya tengas experiencia. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Con lo anterior, podemos notar que en la escuela a la que asignaron a la profesora, se encuentra con una cultura escolar con la que ella está de acuerdo y satisfecha con lo que decidieron, esto sucedió especialmente cuando le asignan el grado con el que ella ya había trabajado anteriormente, eso da pauta a imaginar que con esa forma de asignación del director ha contribuido a la satisfacción laboral de la docente, viendo esto como un elemento fundamental para que se desarrolle en un ambiente armónico y así su desempeño sea eficaz.

Asimismo, las experiencias prácticas como en general de la cultura escolar, apuntan a la satisfacción de los docentes hacia su profesión como un factor clave para lograr el máximo desarrollo de los mismos docentes (Scheerens, 2016).

Pero por el otro lado, cuando le asignaron la comisión de deportes, no fue en las mismas circunstancias. Y así lo manifiesta la profesora:

[...] a mí nadie me preguntó, ¿maestra, usted sabe de fútbol? Siento que pues en esa parte también hubiera sido equitativo, así como me preguntó qué grupo dominaba, siento que pues, tuvo que haberme preguntado esa parte de ¿maestra usted que domina? Los deportes ¿el fútbol? la mandó a deportes, pero noooo ahí

sí, ahí, no pensó en eso, entonces a mí me mandó ahí y yo no dominaba el fútbol, o sea, yo no, no sé nada de deportes [...]. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Con esto, se pone de manifiesto el malestar que representó esta decisión del director al asignarle una comisión en la que ella no se encontraba a gusto, por el hecho de decir que no tenía conocimientos sobre esa parte. Aquí vemos reflejada la complejidad en el trabajo de la docente, ya que esta parte rebasa las prescripciones pedagógicas en la que ella se vio inmersa; porque bien sabemos que los saberes en cualquier área son las que van a sustentar su labor docente.

En este sentido, los saberes que vemos reflejados en esas dos situaciones están en la base de un tipo particular de conocimientos cotidianos propios de los maestros, y que no es la excepción en los docentes principiantes. Es el conocimiento “que implica el ensayo y la solución de los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo diario impone” (Rockwell & Mercado, 1986, pág. 68, citado en (Mercado, 1991, pág. 60).

Bajo estas dos situaciones, en el proceso de apropiación, la maestra se confronta con los saberes del trabajo, como vimos, rechaza algunos e integra otros a su propia experiencia y así genera a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en diversas situaciones que integran su quehacer docente.

En otra idea, la transición de la vida estudiantil a la vida profesional ha hecho de esos primeros años en el magisterio, un periodo de aprendizajes; las tres docentes noveles entrevistadas confrontaron experiencias específicas que les causaron preocupación con respecto a ese apoyo que requerían de su autoridad inmediata, es decir, el director de la escuela.

Con respecto a esto, se pone de manifiesto lo que la profesora Diana comentó: “con el director yo sentía que, pues como yo era de nuevo ingreso él pensaba que yo tenía que aprender, pero la forma de cómo te enseñaba, era como exhibiéndote y pues yo que hacía, me aguanté (risas)” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Esa parte de exhibirla no solamente se refieren a las acciones de lesionar su autoestima, sino a una experiencia que produce sufrimiento y secuelas relacionadas con esa ruptura de la relación (con uno mismo y con los demás) porque el daño que produce afecta la percepción de sí mismo como sujeto (Brison, 2003, pág. 2).

Frente a esta situación, la profesora adopta una actitud sumisa al aceptar la forma de actuar del director, de quedarse callada y de bajar la cabeza; ante lo que le ocurría da pauta a interpretar de que tenía un gran respeto y valoración a su director, pero lo que ocurrió, el estado de indefensión resta o suprime la autonomía de la docente, así como también la capacidad para responder ante el daño que esos actos le estaban ocasionando.

Porque como lo menciona la misma profesora, al referirse a la experiencia del trato con el director de la escuela: “[...] ya hasta me daba dolor de cabeza porque siempre que decía algo era para tirarle a alguien, según me apoyaba, pero lo hacía de forma hiriente, y ese no era su trabajo, él debía ayudarme” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Aquí podemos notar que como docente tiene clara la responsabilidad del director escolar, y tiene presente que esa característica no es precisamente la de hacer sentir mal a sus docentes, sino la de dirigir la actividad del profesorado, y en este caso de una docente novel.

El dolor de cabeza mencionado por la docente puede interpretarse como una manifestación de estrés y de tensión acumulada por estas interacciones con el director.

Esto refleja cómo las dinámicas interpersonales en el entorno laboral pueden afectar profundamente el estado emocional y físico de una persona, además revela una situación en la que el apoyo esperado por parte del directivo se convierte en una fuente de estrés debido a la falta de sensibilidad y empatía en la forma en que se ofrece

Ya que como lo menciona Weinstein (2015):

Los directivos deben hacer de esta labor de apoyo y supervisión de los docentes el eje de su labor; si es en la docencia de aula dónde se juega día a día la calidad de los aprendizajes de los alumnos, entonces los directivos deben asegurarse que dicha docencia está realizándose de la mejor manera posible por el conjunto de los profesores del establecimiento.

Así mismo, vemos que la profesora pedía y deseaba ese apoyo por parte de su director en ese momento, posiblemente porque tenía miedo al estarse enfrentando a su inserción profesional; se pone de manifiesto que el desempeño de los docentes se explicita como un elemento de la motivación, así como también de las condiciones en las que se relacionen con sus directivos.

En resumen, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento del docente consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores (Anderson, 2010).

Con la situación manifestada anteriormente, la profesora Diana reveló su sentir ante ello:

[...] pues en un momento yo si me molestaba y me ponía triste, decía – hijoles, porqué el director lo hizo de esta manera, si me hubiera dicho a mi tal vez lo hubiera modificado-, pero te lo da a conocer cuando todos están y a lo mejor todos te critican [...]. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

El escritor norteamericano Carl Buechner afirmó que al hombre “se les puede olvidar lo que dijiste, pero nunca olvidarán cómo los hiciste sentir”. Eso mismo sucedió con los sentimientos de la maestra, no olvida como se sintió en el momento que esa acción exhibicionista por parte del director permeo su experiencia en los primeros años de trabajo docente.

La profesora Diana describe sentimientos de molestia y de tristeza ante la forma en que el director manejó la situación, esto indica que Diana esperaba un trato más considerado y privado, en lugar de ser expuesta públicamente, la frase "si me hubiera dicho a mí" muestra el deseo de una comunicación más directa y personal, lo que sugiere que la maestra considera que los temas de mejora o crítica deben manejarse en un entorno más íntimo, donde la docente novel pueda recibir la retroalimentación y tener la oportunidad de corregir sin la presión o el juicio de otros.

Bajo esta perspectiva, vemos que la docente se vio acosada por las expectativas que los demás puedan haber generado sobre su persona y sobre su labor, entonces tiene que lidiar con las conductas inapropiadas que van impidiendo su proceso de enseñanza y de crecimiento, con lo anterior, lo que el director creó fue encerrar a la maestra en un ambiente tenso que separa emocionalmente al docente principiante de la relación con los demás.

Ante esto, es necesario que los directores, como jefes inmediatos generen esos espacios de comunicación para conocer las preocupaciones de los docentes principiantes, y así generar la confianza para poder escucharlos y ofrecerles la retroalimentación y así ayudarles a su crecimiento profesional.

Vezub, L., & Alliaud, A. (2012) menciona que:

Los docentes principiantes quieren integrarse a las actividades de la institución educativa, colaborar con los proyectos, aprender, discutir con sus compañeros sobre sus experiencias pero cuando sucede lo contrario cuando no los ayudan a

integrarse o la manera de hacerlo no es la adecuada sucede que esa motivación se va perdiendo a lo largo de los primeros años debido a que se encuentran solos enfrentando situaciones conflictivas (2011, pág. 11-12).

Así lo comentó la profesora Rocío, cuando relató sobre la ausencia del director: el director fue muy ausente, rara la vez estaba en la escuela, solo me dijo cuando llegue, aquí está el material, aquí hay material, aquí está mi número y pues haga su chamba, pero lo que yo quería es que me apoyara (risas)” (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Esta parte que relata la profesora se compagina perfecto con los deseos de apoyo de la profesora Diana, ya que, en ambos casos, el soporte por parte de sus directivos fue prácticamente nula, pero con ello se fueron adaptando al trabajo en la institución escolar.

En consecuencia, el director debía de limitarse a enseñar o a ayudar a las docentes, y a contribuir a su crecimiento constante, ya que era eso lo que las profesoras requerían.

Otra de las experiencias relatadas por una de las docentes entrevistadas, gira en torno al apoyo que requería con respecto al ámbito administrativo, es así, que la profesora Noemi se encontró en su momento en una contradicción, por no tener claro cómo utilizar las plataformas a las que los docentes acceden para la captura de las evaluaciones en lectura, escritura y pensamiento matemático con los alumnos, al respecto, la profesora comentó lo siguiente:

[...] en ese tiempo que teníamos que subir SISAT, pero el director nunca me dijo -oiga maestra esta es la clave- o el decir –se hace así y así-, no nunca, yo estoy preguntando y pues ya de ahí mi prima fue la que me ayudó, porque ya me estaba estresando [...]. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Mejía (2001) menciona que “el trabajo del director es la de ayudar en el desarrollo de sus colaboradores, creando las condiciones favorables para ello” (pág. 19).

Como se puede apreciar, el desconocimiento de esa parte administrativa en el trabajo docente se ve reflejado como un malestar que la aqueja, y lo reconoce como un factor de estrés, debido al desconocimiento del manejo de esa plataforma, con eso queda claro, que tampoco en la etapa de su formación fue un elemento clave por enseñar, por tanto, el trabajo de su director tampoco giró en esa parte.

En este mismo sentido, la profesora Rocío comentó lo siguiente:

[...] el director me dio un este... ¿cómo se llama esos formatos de Excel para ir rellenando con las respuestas de los niños y me saca el porcentaje? no sé... pero pues así como de... ahí está maestra y a ver qué haces... y obviamente yo no sabía qué hacer con eso, ni sabía para que era, nunca me explicó. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Este comportamiento no solo se manifiesta en lo que el director dijo y exigió a la profesora, sino preferentemente en sus acciones, en todo el conjunto de manifestaciones en su manera de actuar y de ser, a través de los cuales expresó su postura a la docente novata. El directivo debe de ser así una persona con un sentido de responsabilidad, para dar soluciones adecuadas a las problemáticas que esté existiendo en los docentes (Mejía, 2001, pág. 20).

La experiencia de la profesora Noemí con respecto a su director, no dista mucho de lo manifestado por Rocío, ya que ella comentó lo siguiente:

[...] el director así como de que ¡hijoles maestra con la pena pero pues yo ando muy ocupado no te voy a poder atender!, y yo así como de ¿Y ahora yo qué hago?, ¿Yo de dónde voy a sacar información? pues yo estaba en blanco... y dije pues ya ni que [...]. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Con esto, nos acercamos nuevamente a este escenario del trabajo docente, es decir, las situaciones con las que se va aprendiendo en situaciones que involucran la figura de la persona que “lidera” el proceso de aprendizaje de las docentes noveles.

Con esto damos cuenta de que las docentes principiantes se incorporan a la escuela, pero en calidad de aprendices; ya que en este caso la profesora va asimilando las reglas y la actitud que le va imponiendo indirectamente el director, actitud que no es cuestionada por las profesoras, pero que al fin y al cabo, repercuten en las experiencias que van adquiriendo en la escuela, ya que lo van viendo como un espacio en el que no generan apoyo ni aprendizajes.

En este sentido y parafraseando a Rockwell (1997) en donde ella recupera la importancia de la escuela y de los sujetos involucrados como un espacio de formación, en donde la experiencia escolar debe de marcar el aprendizaje tanto para alumnos como para los profesores.

2.2. Experiencias en la práctica: “¡Ay dios santo! ¿Cómo se come eso?”

Bien sabemos que la profesión de la docencia enfrenta diversos retos, y uno de ellos tiene que ver con las del docente novel, en donde las primeras experiencias de iniciarse en la profesión conducen a problemas, retos y tropiezos, en donde los docentes noveles deben de aprender a sobrellevarlos.

Hay estudios que revelan que las problemáticas enfrentadas por los docentes noveles no son iguales a aquellos profesores denominados expertos dentro del ejercicio docente, uno de ellos fue el que realizó Veenman en 1984. Ya que para un profesor que se va incorporando al sistema educativo se inicia un periodo profesional de acomodación a su nueva labor.

Ese periodo de iniciación ha sido señalado como un momento crítico en la trayectoria profesional de los docentes principiantes según lo señalado en el estudio realizado por (Cañón, 2012). Es una etapa en la que surgen una serie de problemáticas en relación con su práctica docente. En donde deben ponerse en práctica las herramientas y los conocimientos adquiridos durante la etapa de formación inicial

profesional. Sin embargo, el impacto que produce esa confrontación de experiencias con la realidad escolar genera una desestabilidad en los docentes principiantes.

En este sentido, las tres docentes noveles entrevistadas manifestaron inquietudes, problemáticas, temores y retos con relación a su ingreso a la docencia. Los cuales se enmarcan a continuación. Cabe mencionar que ese listado de problemáticas que enfrenta el docente novel se retomó de la investigación realizada por Veenman en 1984; problemas con alumnos en concreto; falta de apoyo y orientación; la organización del trabajo en clase, el dominio de los diferentes métodos de enseñanza, dominio de las materias, dominio de libros de texto y guías curriculares; el trabajo burocrático; las relaciones con los padres; determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos; la disciplina en el aula; la motivación de los alumnos; las relaciones con los otros profesores; adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales; problemas con alumnos en concreto. Ver anexo 2.

Y abordar estas dificultades es crucial para conocer su desarrollo profesional, ya que puede ofrecer una comprensión profunda de las necesidades y dificultades específicas de este grupo de docentes que se van iniciando en la docencia.

2.2.1. “Aterrizas como puedas”: los primeros años como profesor

Al egresar de la escuela formadora de docentes, los profesores deben de estar preparados para asumir su tarea con el grado que le asignen; en general, no existen criterios claros desde lo pedagógico, psicológico y administrativo para estas decisiones.

Según Rojas (2019) “algunos modelos pedagógicos sugieren que los “mejores profesores” deben estar en los grados inferiores, para ir construyendo unas sólidas bases de formación, para que en los grados superiores, se tengan menos dificultades”.

Pero lamentablemente, la decisión del director de la profesora Rocío en cuanto a la asignación del grupo con el que trabajaría, no fue la acertada para ella, por lo que comentó en su entrevista; “[...] un gran reto, el primero, el primer grado, porque nomás

no le encontraba cómo entrarle con ellos” (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Ser docente no es tarea fácil, es cierto que existe una formación inicial profesional previa, en donde se prepara a los futuros docentes para enfrentarse al trabajo con los alumnos.

Pero hay que saber cómo enfrentar estas circunstancias, y cuando Rocío menciona “no encontraba como entrarle” da pauta a interpretar que durante su estancia en la escuela normal no recibió las herramientas necesarias para trabajar con este tipo grupo, cuya meta principal es alfabetizarlos, lo que detona cinco problemas en la experiencia de inserción profesional de la docente novel; uno es el cómo organizar el trabajo de la clase para lograr que estos alumnos adquirieran la lectoescritura y otros conocimientos propios de su edad; dos, “no encontraba como entrarle” porque le faltaba dominar los diferentes métodos de enseñanza de ese grado; tres, no había dominio de las materias que tiene la currícula de primer grado; cuatro, carecía de dominio de los libros de texto y guías curriculares; todos los problemas mencionados anteriormente son consecuencia de la quinta problemática identificada, la falta de apoyo y orientación por parte de sus autoridades inmediatas.

Frente a esta situación de ausencia o falta de orientación y apoyo de las autoridades de la escuela o de supervisión, se hace presente el acompañamiento de los colegas, de este modo lo relata la profesora Rocío:

[...] ese primer año teníamos que subir calificaciones, era mi primer bimestre y pues no, realmente las que me enseñaron, las que me decían, entra aquí, le das aquí y así... pues fueron mis compañeras, porque yo no sabía, [...] se me dificultó subir calificaciones, dar de alta a los niños; [...] todo lo administrativo al final del curso, fue lo que se me complicó el primer año, pero gracias a una compañera fui aprendiendo, [...] pero en el IAE pon esto y en el IAE lo otro, entonces yo decía

¡Ay Dios santo! Cómo se come eso, [...] y ahí sí tenía que influir mucho el director, ahí si no me podían ayudar mis compañeritas, entonces sí se me dificultó, entonces sí es como que una experiencia muy pesada y complicada, hasta me sentía sola. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Con lo anterior, encontramos el caso nuevamente de la falta de apoyo y orientación, y entonces se presenta esa sensación de soledad que se vuelve crítica en la experiencia que relató la profesora.

Ante esto (Day y Leitch, 2001, pág. 410) menciona que “la docencia es un tipo de profesión que requiere un alto grado de motivación, compromiso y apego emocional”. Y si a los profesores principiantes no se les proporcionan estos requerimientos “[...] son candidatos firmes para abandonar la profesión” (Hong, 2010, pág. 530).

De esta forma, el tener en cuenta la implicación y la motivación hacia los docentes novel en específico, permitirá valorar la importancia que se le atribuyen a la profesión docente y a todo lo que implica, porque cuando más relevancia e interés le otorguen a una actividad, más carga emocional tendrá para ellos, porque podrá beneficiarlos con respecto a los conocimientos que va a ir adquiriendo y así ya sabrán “por donde entrarle”.

Acercarse al docente principiante contribuirá a comprender sus emociones y sus sentimientos con respecto a su propio ejercicio docente o ya sea con respecto a los encuentros con sus colegas.

Porque sin duda, el inicio de la profesión docentes es un desafío para los profesores novatos, ya que han de transitar de ese rol de estudiantes al de profesores, ya que dejan la escuela normal que les es conocida, para llegar a una escuela cuya cultura escolar desconocen, y en donde se van a gestar relaciones interpersonales con sus demás compañeros.

Y lo mencionado por la profesora Diana tiene que ver precisamente con esa relación que vivió en esos inicios de ejercicio docente:

[...] yo sentí que a veces por ser de nuevo ingreso se sentían como superiores a mí, o al menos yo así lo sentí y llega un momento que evidencian lo que sucede o cómo hice algo, a la mejor yo estoy consciente que la regué a veces o a la mejor no lo supe hacer, pero nadie me enseñaba. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Los compañeros de trabajo no se pueden escoger, al llegar a una escuela, a veces la química surge entre los colegas que ahí laboran, pero a veces no, lamentablemente, esto último fue con lo que se topó la profesora Diana, en donde por el simple hecho de ser principiante le mostraron esa actitud.

García Requena (1997), indica que “las relaciones se plantean en términos de las distintas posturas que adoptan las personas con respecto a otras próximas” (p. 2) y agrega que:

[...] éstas se refieren, a las actitudes y a la red de interacciones que mantienen los agentes personales. Pueden presentarse actitudes positivas como: cooperación, acogida, autonomía, participación, satisfacción; pero también se puede observar actitudes de reserva, competitividad, absentismo, intolerancia y frustración, que producen una corriente interna, explícita o no, de deseos, aspiraciones e intereses corporativos y personales. (pág. 2).

Con respecto a lo anterior, las relaciones o los comportamientos que se adopten sobre situaciones en particular, en algunos casos pueden obstaculizar las relaciones interpersonales, lo que puede desencadenar lo que Perrenoud (2011) encontró en su estudio sobre la caracterización del profesorado novel, “[...] el estrés, la angustia y el miedo” que experimenta el profesorado novel en esas relaciones que se establecen entre sus compañeros.

Lo que manifestó la profesora Diana, da muestra de dos problemáticas, la primera, con respecto a las relaciones con los otros profesores y, el segundo, nuevamente tiene

que ver con la falta de apoyo y orientación hacia la profesora, ya que ella reflexiona que se sentía descobijada por sus compañeros y por sus autoridades, por el hecho de estar consciente de que hubo cosas que no supo manejar, lo que trajo como consecuencia, los prejuicios de sus compañeros de trabajo hacia su labor.

Como vemos, las relaciones que se gestan dentro de la institución escolar son múltiples, ya que no solo se centra en las relaciones entre pares, sino también en las que tiene que ver con los padres de familia.

Al respecto, las tres docentes manifestaron problemáticas enfrentadas con esas relaciones con los padres de familia, los cuales, a continuación, se plasman:

[...] el trabajar con los papás, el comunicarte con los papás; realmente me sentía yo muy rara, pues darle consejos a un papá que ya tiene 30-35 años, que te ve así como una escuincla y decir ¿Esta de 22 me está dando consejos a mí? pues sí fue un gran reto. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

En esta parte vemos el malestar que acompaña a la profesora Rocío, ya que ella tiene esa dificultad de como transmitirles a los padres de familia ciertas situaciones sobre sus hijos, ya que la diferencia de edades es notoria, y este aspecto hace que la profesora se sienta intimidada por algunos padres de familia.

Y se dan casos en que los mismos padres de familia involucran a los docentes en las situaciones familiares:

[...] yo siempre he dicho que a veces los padres ya van predispuestos a algo, porque a veces de que te ven y dicen - ¡aaahhh... se ve muy jovencita, se ve que ni le sabe! - O sea, cosas así no [...] y en mi primera escuela me presione yo sí la regué y la regué varias veces porque yo si intervine en sus asuntos familiares, cosa que eh aprendido a no hacer. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Cuando los mismos padres de familia la involucraban en sus asuntos, lo convirtió en una presión para ella a lo que dio pauta para actuar o para intervenir por su propia cuenta; lo que detonó lo que anteriormente comentó la misma profesora, el evidenciar lo que hacía frente los compañeros de trabajo. Esto debido quizá a la falta de orientación adecuada por parte de sus autoridades, y a una experiencia poco sólida sobre el manejo de esas situaciones; fue así como decide afrontarlas como ella creyó conveniente.

En general, con lo comentado por las profesoras, se puede decir que estas docentes vieron muy conflictiva o difícil de manejar la relación con los padres de familia e incluso sintieron que no fueron tratadas bien por ellos:

[...] los papás, así como que quieren intimidarte porque te ven nueva, te ven joven, ¡pero pues no! como que quieren ejercer un poder sobre ti, es el de decir - aquí se hace así y así- y la maestra se tiene que pues adaptar. Los papás quieren mandar, y a mí me quieren hacer a un lado, porque me ven joven o no sé, quieren decir - es esto y esto y punto-. Fue como pelear como que a ver quién va a mandar; se oye feo pero así. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Lo comentado por la profesora, revela que por ser una docente novel los padres de familia la ven como alguien que no es capaz de ejercer su autoridad, la autoridad y capacidad suficiente para contribuir a que sus hijos logren los aprendizajes fundamentales.

Con lo anterior, se advierte un problema más de los descritos por Veenman, el cual tiene que ver con esa relación que se establece con los padres de familia, ya que estos padres tiene la idea de que por ser joven, no sabes hacer las cosas, pero la importancia de darle el voto de confianza a las o los docentes principiantes y así lograr una buena relación entre ambas partes radica en que deben de hacer conciencia y reflexionar en que ambas partes tienen un objetivo común que es el del desarrollo integral y armónico de los niños, en consecuencia, debe de ser una tarea compartida.

Como menciona Franco (2020):

La relación docente y padres de familia debe ir más allá de palabras, el diálogo verdadero parte de una comunicación honesta, empática, sensible y con posibilidad de asumir compromisos en ambos lados, los padres de familia no deben ser solo espectadores en la educación.

Por el contrario, deben de ser una parte activa que potencie el aprendizaje de las docentes de nuevo ingreso.

Hasta aquí se han abordado siete de los problemas que se encontraron en las entrevistas de las tres profesoras principiantes, visualizando que “[...] la tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, y de su propia persona [...]” (Howwey, 1988, citado en Fondón et al. 2010, pág. 22).

Sin embargo, dichos problemas develan que el mismo sistema educativo, las autoridades, los padres de familia, etc., van dejando en manos del profesor novel su propia labor de formación pedagógica, “[...] a pesar de que prestar atención al período de iniciación es una inversión rentable, tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, como profesionales mejor preparados, (Marcelo, 1999 citado en Fondón et al. 2010, pág. 22).

Esta idea de invertir tiempo y esfuerzo en este período de iniciación de las docentes noveles es esencial no solo para garantizar la permanencia, sino también para asegurar una enseñanza de mayor calidad y resulta interesante porque contribuye a la formación de profesionales mejor preparados, lo cual beneficia tanto a los docentes noveles como al sistema educativo en su conjunto.

Y al dejar a un lado esa formación específica para el desarrollo profesional del docente “[...] el profesor principiante puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto que afronta, dado que en esta etapa el profesorado se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad, (Veenman, 1984).

Esto da pie a los siguientes problemas detectados, los cuales tienen que ver con el ámbito de la enseñanza. En este caso, las problemáticas radican en el dominio de las materias, el dominio de libros de texto y guías curriculares, la organización del trabajo de clase, el dominio de los diferentes métodos de enseñanza, determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos, la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales, problemas con alumnos en concreto, la motivación de los alumnos y la disciplina en el aula.

Lo anterior da apertura a conocer algunas de las problemáticas acontecidas con la experiencia en la inserción de la profesora Rocío en sus primeros años de servicio:

[...] en los contenidos, tengo que aceptarlo [...] no soy perfecta, no domino todos los contenidos, pero pues tú le tienes que enseñar a los niños algunos conceptos, que, pues a lo mejor tú ya lo sabes, pero no sabes cómo explicárselos, entonces esos temas que se te complican, pues tienes que investigarlo; [...] entonces un gran reto para mí, cómo hacer que los niños aprendieran [...]. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Vemos que esta experiencia relatada recae como problemática sobre la preocupación de la profesora en la organización del trabajo en clase, el dominio de los diferentes métodos de enseñanza, el dominio de las materias y, el dominio de libros de texto y guías curriculares.

Primero, al decir “[...] no domino todos los contenidos [...]” da entrada a la problemática del dominio de las materias, libros de texto y programas de estudio; ya que,

para la profesora, dominar los contenidos curriculares debe traer consigo un amplio dominio en lo académico y también en lo metodológico.

Segundo, cuando ella menciona “[...] a lo mejor tú ya lo sabes, pero no sabes cómo explicárselos [...]” demanda en su reflexión realizar esa secuencia de actividades desde una metodología que facilite el diseño y la dinámica dentro del grupo de clase.

Y como menciona (Martín et al. 2013) “el dominio de los contenidos aparece ligado a una competencia relacionada con su enseñanza y aprendizaje” (pág. 336); entonces, con lo último que Rocío relató, se entiende que el objetivo que ella persigue es la de lograr una enseñanza efectiva con respecto al dominio de contenidos y de metodologías que aporten insumos para lograrlo.

Como se vio anteriormente, el docente principiante, al insertarse a la docencia, debe de contar con los conocimientos necesarios para dominar por completo los temas o contenidos a abordar, sin embargo, la experiencia en los primeros años de docencia demanda una preocupación en este tema, por este motivo, vimos que los docentes noveles normalmente no se enfrentan de lleno con esta problemática en sus años de estudiantes.

Entonces esta inexperiencia favorece la aparición de otras problemáticas que van enfrentando en el transcurso de sus primeros años de vida profesional, como por ejemplo la disciplina y mantener la motivación de los alumnos, y esto trae como consecuencia despertar cierto sentimiento de rechazo hacia la profesora.

Y así lo relató Diana cuando se le preguntó sobre aquellas problemáticas que reconocía aparecieron en sus primeros años de servicio:

[...] los niños decían... ¡y es que el profe no nos dejaba esto! Y ¡es que el profe no era así! Y ¡es que el profe era esto! Y ¡es que el profe así! Entonces yo les dije -todos trabajamos de diferente manera, yo trabajo así, entonces ustedes tendrán que hacer lo que yo les digo, ya el profe ya-, [...] pero no me hacían caso y sentí

como que un poco de rechazo al principio y hubo esa comparación, porque se encariñan con los maestros anteriores y cuando se van pues no los quieren dejar ir y difícilmente te aceptan y te obedecen, [...] todo el tiempo querían al profe al profe y a mí no me hacían caso, decían que eso el profe no lo hacía, o sea ya estaban acostumbrados al ritmo de trabajo del profe y [...] no me aceptaban, a lo mejor sin conocer mi ritmo de trabajo, y pues igual ¿no? vas iniciando y pues dices – ya estoy aquí y voy a dar lo mejor de mí para que aprendan [...], entonces, sí realmente te enfrentas a grandes retos. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Según (Kiridis 1999 citado en Moreno et al. 2007) “se considera la disciplina como uno de los aspectos pedagógicos más importantes y difíciles de tratar que concierne al ámbito educativo, ya que, sin ella, la enseñanza resultará inefectiva” (pág. 168).

Ante esto, vemos que el desafío de la profesora fue comenzar a buscar ese estilo propio, es decir, una presencia auténtica y una relación personal con los alumnos, para lograr que esos niños la aceptaran y aceptaran su forma de trabajo y así, lograr esa motivación en ellos hacia el aprendizaje.

De igual forma, la profesora Noemi, experimentó algo similar a lo anterior, el cual recae en la problemática de la motivación y la disciplina de los alumnos, ya que ella expreso lo siguiente:

[...] conozco a los alumnos, y sí fue así como - ¿qué... qué han hecho con estos niños? - (se toca la cabeza, como desesperada), no tenían disciplina, no tenían el hábito de escribir, o sea parecían como... a lo mejor no es la expresión, pero así como borreguitos como desalineados, entonces para mí sí fue así como que un gran reto, hacer que se pusieran a trabajar. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

En este sentido (Howey, 1998 citado en Mayor 2008) menciona que:

La tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe ser el aprendizaje, dirigido a enfocar su pensamiento y sus comportamientos hacia las demandas de la enseñanza, es decir, aprender el lenguaje de la práctica. (pág. 178).

Y esto precisamente es lo que Noemi, Rocío y Diana están reflexionando, porque las tres profesoras coinciden en que el principal objetivo es lograr el aprendizaje en los alumnos, y eso se concluyó porque lograron identificar las problemáticas que aquejaban sus practica en los primeros años de servicio profesional.

Por otro lado, sabemos que la educación tiene como finalidad promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades, competencias y la apropiación de ciertos aprendizajes fundamentales; pero existen necesidades educativas particulares en cada alumno, en donde se ve reflejado que no todos los alumnos son iguales, en este sentido las siguientes problemáticas encontradas en el discurso de las profesoras entrevistadas recae en cómo realizar esa adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales.

Porque como lo menciona la profesora Diana, en cuanto a la problemática de los alumnos en concreto y por consecuencia, el cómo adaptar la enseñanza a las diferencias individuales de una alumna en específico:

[...] al tener una niña especial, yo me quedé ¿ahora que voy a hacer? ¿qué voy a hacer?, [...] yo decía ¿Y cómo le voy a enseñar? ¿Qué voy a hacer? ¿qué voy a trabajar con ella?, [...] una niña así pues tienes que trabajar con actividades diferenciadas, entonces como que ese es tu reto; y pues eso hace que diga, es mi reto trabajar y tengo que aprender a trabajar con este tipo de niños y te pones a investigar y tratas de preguntar. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Lo anterior nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias, entonces la profesora se da cuenta de que para

satisfacer esas necesidades requiere de una atención pedagógica individualizada, para la cual la profesora novel no estaba preparada para enfrentar una situación así, y en este caso, esa necesidad individual de la alumna no podían ser resueltas con base a los conocimientos que la profesora poseía, sino que era preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medios pedagógicos especiales, distintas de las que requerían habitualmente el resto de grupo.

Es por ello, que la profesora reflexiona en torno a esa situación y (Fuentealba Jara & Imbarack Dagach, 2014) se da cuenta de que sus conocimientos no iban a ser los apropiados para atender las necesidades de una niña con autismo, por tanto, ella menciona que decidió investigar y preguntar qué y cómo actuar con esta alumna.

En este contexto, “la capacidad del docente de responder constructivamente a las tensiones propias de su quehacer, que actualmente le son inherentes, se transforma en una herramienta clave que fortalece y mantiene el compromiso” (Fuentealba Jara & Imbarack Dagach, 2014); ya que implicó que la profesora principiante decidiera involucrarse en la atención de esta niña porque eligió hacerlo y no en función de presiones, y enfatiza la capacidad de la docente para manejar de manera positiva las tensiones propias de su trabajo, y eso no solo es fundamental para su bienestar y eficacia profesional, sino también para mantener y fortalecer su compromiso con la enseñanza a largo plazo y esta habilidad se presenta como una herramienta indispensable en la profesión docente.

2.3. Las tutorías: experiencias en el acompañamiento.

En apartados anteriores se plasmaron aquellas experiencias que estuvieron latentes durante la etapa de los primeros dos años de ejercicio profesional de las tres docentes noveles.

En este otro apartado, daremos cuenta de aquellas experiencias acontecidas en la vida profesional de las profesoras con respecto al acompañamiento pedagógico o lo que ellas denominaron las tutorías que tuvieron durante esa inserción a la docencia.

Los trabajos de (Gonzalez Brito et al., 2005) muestran que “la situación más frecuente es que los docentes noveles transitan en una etapa de soledad, aprendiendo por ensayo y error, y recurriendo a algún colega o al recuerdo de su propia biografía escolar” (pág. 27).

Esta situación conlleva a dos grandes situaciones que pueden acontecer en la vida profesional de los docentes principiantes. Por un lado, puede provocar el abandono de la profesión al sentirse desalentados para continuar con su trabajo, y por el otro, es que debido a esa soledad y a los problemas acontecidos en sus comienzos desarrollen prácticas tradicionales porque les brindan seguridad.

Así, para evitar que suceda lo plasmado anteriormente, se recurre a la estrategia de acompañamiento pedagógico de los docentes principiantes, es decir, aquella estrategia que se dirige a acompañar a estos docentes en sus dos primeros años de ejercicio profesional docente. “Estas políticas pretenden dar una respuesta a los problemas específicos que se plantean durante los primeros años de desempeño del profesorado” (Vezub, 2012, pág. 28).

Según un informe del INEE en 2017, en nuestro país, con la Reforma Educativa de 2013 se pensó en esta estrategia de tutorías o acompañamiento pedagógico, dirigida a docentes noveles que ingresaban al Servicio Profesional Docente el cual buscaba “[...] fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de este personal, [...] esta propuesta es el primer esfuerzo articulado que busca abordar el acompañamiento a la inserción docente, a partir de uno de sus dispositivos más difundidos: la tutoría entre pares” (INEE, 2017, pág. 2)

“Para quienes acompañan, la ocasión de participar en procesos reflexivos sobre la enseñanza implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis” (Vezub & Alliaud, 2012). Para ello, se recurre a los docentes expertos, es decir, a aquellos docentes que ya tienen más tiempo en el trabajo docente para acompañar a estos profesores novatos.

2.3.1. El acompañamiento pedagógico

Como vimos en apartados anteriores, las docentes noveles de acuerdo con su experiencia se enfrentaron a diversas problemáticas durante su inserción profesional, en este sentido, las docentes principiantes requieren aprender y adquirir un dominio acerca de cada una de esas problemáticas.

En este marco, se han diseñado programas de acompañamiento pedagógico a los docentes noveles, cuyo propósito es la de facilitar su inserción en las instituciones educativas y así mejorar su desempeño.

Al respecto Briggs (2000) entiende el acompañamiento pedagógico como:

[...] un proceso que va más allá del monitoreo, sino como una asesoría planificada, continúa, contextualizada, interactiva y respetuosa del saber por los docentes encargados del acompañamiento, orientado a la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, del desempeño docente y de la gestión de la institución educativa. (pág. 16).

De esta forma, cuando se les cuestionó a las tres profesoras sobre cuál era el propósito de dicho acompañamiento esto respondieron:

“[...] pues yo digo que es para acompañar al docente en sus primeros años de trabajo, porque a veces no sabemos muchas cosas” (R. Jahuey, comunicación personal, 02 de febrero de 2021); “[...] para mí el objetivo es la de orientarnos en nuestra práctica docente, para ir conociendo más de cerca este trabajo” (N. Sánchez, comunicación personal, 02 de febrero de 2021); “[...] es aprender las realidades a enfrentar en cada aula, conocer la diversidad de alumnos, los

distintos contextos y el trabajo en equipo de cada uno de nosotros” (D. Ramírez, comunicación personal, 2 de febrero de 2021).

En este sentido se puede decir que las tres profesoras concluyen que ese acompañamiento pedagógico es un proceso de carácter técnico de orientación y de asesoramiento, el cual está centrada en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y de desempeño profesional.

Dentro de esta política de acompañamiento de los docentes noveles se encuentra el Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica, en el cual menciona que “[...] la tutoría se define como una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo (SEP, 2016 recuperado en INEE, 2017, pág. 150). ¿Este objetivo se cumplió con estas tres docentes noveles?

A este respecto, las profesoras contaron su experiencia al ser partícipes de esta implementación; al preguntarles sobre si el objetivo que ellas asumían con respecto a estas tutorías se cumplía en aquellas asesorías que tenían con algún docente experto asignado, y esto fue lo que respondieron:

[...] realmente esas tutorías no era lo que esperaba, porque no nos enseñaban nada, solo nos preguntaba lo que habíamos realizado con los alumnos, y ya le platicábamos, pero fuera de ahí nunca me ayudó así como a cambiar algo o a pensar de otra forma, no realmente no, a veces mis dudas ni me las sabia responder. (R. Jahuey, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

[...] no pues no fueron como yo me imaginaba, el tutor que me asignaron no nos enseñaba nada, a veces ni siquiera mostraba respeto hacia nosotras, [...] pues con las dudas, te soy sincera, con tal de ya no estar ahí le decía que si a todo o

cuando nos preguntaba alguna duda le decía que no, que todo bien, aunque no fuera cierto, pero porque deveras era desagradable estar con ese maestro, así que no aprendí nada. (N. Sánchez, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

Solo al principio había ese seguimiento y nos hacían esas sugerencias que apoyaban a lograr mejores resultados al ponerlos en práctica, pero eso fue al principio, nosotros nos reuníamos tres veces por semana, y ya después solo una y una hora, entonces como que las sesiones fueron perdiendo valor para mí, [...] al comienzo como te digo hasta me gustaba asistir porque aprendía, pero después no. (D. Ramírez, comunicación personal, 2 de febrero de 2021).

En estas líneas expresadas por Noemi, Diana y Rocío, vemos que esa finalidad que la Secretaría de Educación Pública maneja, no se aplicaba en las sesiones de estas docentes, ya que se encuentra en sus palabras diversos obstáculos, como lo es la falta de seguimiento y de capacitación que no les permiten llegar al cumplimiento de los fines.

Además de lo señalado anteriormente, las sesiones de tutoría o acompañamiento a los docentes principiantes:

[...] busca contribuir a la mejora de la práctica profesional, de modo que los docentes de nuevo ingreso cuenten con más y mejores capacidades para atender las prioridades establecidas en la EB y propiciar el máximo logro de aprendizaje de sus alumnos. (SEP, 2016 recuperado en INEE, 2017, pág. 151).

Es decir, el programa de tutorías a docentes noveles se traduce en una mejora de la práctica docente y en la adquisición de nuevos saberes pedagógicos.

En este sentido, lo que las tres profesoras comentaron respecto al nivel de incidencia de las sesiones de tutorías para su práctica docente lo siguiente fue lo que ellas mencionaron:

[...] yo si digo que fue algo irrelevante, porque como te dije, no me ayudaba en nada, al menos a mi si me dejaba sola, se supone que para eso era esas tutorías, para que me ayudara a enfrentar mi práctica, a los padres, a los niños o así, pero en mi caso ese aprovechamiento a partir de las tutorías fue lo mismo, no me supieron orientar. (R. Jahuey, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

[...] para mí no incidió en nada, en ningún aspecto, porque todo lo que yo sé ahorita, que aunque no es mucho [...], lo fui aprendiendo yo sola, con mi práctica, con mi experiencia, pero gracias a ese maestro que me asignaron, nada, no aprendí nada, creo que ni él sabía para que lo habían contratado. (N. Sánchez, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

[...] creo que fue buena, no te puedo decir que mala por lo siguiente: al principio te digo que sí nos apoyaba la maestra, aunque después no, pero en esos pocos momentos que platicábamos en las sesiones iba aprendiendo, ¿Por qué?, porque iba escuchando lo que las demás maestras iban comentado, y ya yo decía – ah pues si ella tiene este problema, yo le puedo hacer así – no se los decía [...] no les decía lo que yo iba pensando en mi cabeza, porque que tal y estaba mal, pero así de esta forma, reflexionando es como yo iba aprendiendo, aunque al final ya se perdió el objetivo de esas sesiones, pues al principio fue lo que yo hacía, y así fui adquiriendo experiencia. (D. Ramírez, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

Bajo esta mirada de las docentes principiantes, son notables los retos y áreas de oportunidad que estas sesiones de tutorías les dejaba, aunque en el caso de Rocío y Noemí no se tradujo en una mejora para su práctica docente y en la construcción de nuevos saberes, como fue el caso de Diana.

De acuerdo con datos aportados en el informe del INEE en el 2017, dichas tutorías se desarrollaban a partir de sesiones, las cuales permitía resolver las inquietudes o los problemas que presentaba el docente novel, en el cual, el tutor aportaba elementos para la reflexión y la mejora en estas inquietudes de los docentes noveles.

Al respecto, las tres profesoras comentaron lo siguiente en sus entrevistas sobre lo que se abordaba durante sus sesiones de tutorías:

[...] pues era sobre cómo era nuestra intervención, estrategias, evaluación, tiempos, pero nunca nos dio comentarios de construcción, [...] o sea, solo lo decíamos, lo platicábamos en las sesiones, pero nunca nos daba un consejo o una idea de cómo mejorar, [...] no te voy a decir que no he ido mejorando, pero creo que es porque ya llevo un par de años aquí, y sea como sea tú vas viendo y aprendiendo, ya sea de los demás o de uno mismo. (R. Jahuey, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

Solo tratábamos temas sobre del trabajo docente en el aula, estrategias, recursos didácticos y carga administrativa [...] pero únicamente los platicábamos, cómo nos iba, qué hacíamos, era casi como platicar, pero de ahí en fuera el maestro ni nos resolvía dudas de lo que trabajamos o más bien platicábamos en nuestras asesorías porque yo como nueva si tenía muchas dudas que no me supieron responder pero que de alguna manera las he ido aprendiendo ahora ya con mi experiencia. (N. Sánchez, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

[...] situaciones que se vivían en el aula de práctica y el tema que se deseaba trabajar con los alumnos que apoyaran a mejorar el aprendizaje de los alumnos, [...] no todo el tiempo estuvo al pendiente, apoyando, así como te dije, al inicio si se veía mucho interés por parte de la maestra, pero ya después solo era platicar

las situaciones, pero no reflexionábamos sobre eso, yo lo hacía, pero porque quería aprender. (D. Ramírez, comunicación personal, 08 de febrero de 2021).

Ante este panorama expuesto, vemos que en dichas sesiones sí se exponían las inquietudes o situaciones por las que iban atravesando estas tres docentes, pero no se llegaba a una interiorización de cada una de esas situaciones, lo que traía como consecuencia, que las profesoras fueran sobreviviendo a dichas inquietudes con base al trabajo diario.

Lo anterior da cuenta de esa insatisfacción en dicho acompañamiento que se realiza con las docentes noveles, es evidente que dichas tutorías carecían de planificación y no se les brindaba ese seguimiento a las docentes en esta nueva etapa por la que estaban atravesando, en donde ellas requerían de ese apoyo para afrontar ese momento que estaban viviendo.

De esta forma, y con base a lo manifestado por las profesoras, no se cumplieron los propósitos que se tenían contemplados por el Servicio Profesional Docente, sino que Rocío, Noemi y Diana, van aprendiendo sobre aquellas problemáticas manifestadas, con base a la reflexión individual que van generando las experiencias por las que van atravesando día con día.

Finalmente, las tres profesoras comentaron que sí les parece importante continuar con el programa de tutorías, ya que “[...] la mayor parte de docentes se enfrentan a diversas situaciones, y es necesario que alguien nos vaya orientando para tener el conocimiento necesario de cómo resolverlas” (D. Ramírez, comunicación personal, 02 de febrero de 2021)., pero “[...] siempre y cuando sean satisfactorias para el docente y no sea nada más pérdida de tiempo” (N. Sánchez, comunicación personal, 02 de febrero de 2021)., y con tal de que “[...] no sea de manera presencial, porque hay muchos compañeros que viajamos y el transporte no es constante, y la seguridad del docente nadie lo considera [...]” (R. Jahuey, comunicación personal, 02 de febrero de 2021).

Es así, con lo plasmado en líneas anteriores, vemos reflejada el aprendizaje de las profesoras noveles con base a la experiencia que van adquiriendo a lo largo del tiempo, en donde gracias a esas situaciones, problemáticas, inquietudes o malestares, van aprendiendo a sobrellevarlas y reflexionándolos en beneficio de su propia práctica.

CAPÍTULO 3. HACER ESCUELA: CONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE NOVEL.

El trayecto profesional es una experiencia que cada una de las profesoras afronta día con día, dentro de los significados más generales, este escenario es un espacio de reflexión y de aprendizajes de las docentes.

En este sentido, “formar a los profesores en ejercicio en ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre su propia acción profesional se plantea como un propósito deseable en estos procesos educativos con base a sus experiencias” (Castellanos Galindo & Yaya Escobar, 2013, pág. 2)

Se considera así que las experiencias en torno al ejercicio profesional docente pueden contribuir a que los docentes revisen críticamente su trabajo, y que puedan explicar así sus acciones y reorienten sus prácticas pedagógicas.

Quizás en este escenario, ahora resulta importante avanzar en la comprensión que a través de las experiencias puedan contribuir a que en verdad ocurra un ejercicio de reflexión en el proceso del ejercicio docente de las profesoras noveles.

Muchos de los profesionales desarrollan un saber tácito a partir de su experiencia práctica cuando se enfrentan a las condiciones indeterminadas del ejercicio profesional cotidiano a través de un proceso de reflexión en la acción, en el cual se integran conocimientos proposicionales y los saberes que surgen en la acción (Castellanos Galindo & Yaya Escobar, 2013, pág. 3).

Bajo esta perspectiva, en este último capítulo se presenta un análisis de las experiencias de las profesoras Rocío, Noemí y Diana durante esos dos primeros años de ejercicio profesional, ya que este análisis son los insumos para poner la atención en estas principiantes sobre su propia labor profesional como docentes, y así se comienza a identificar las posibles formas de intervenir, es decir, se empieza a realizar una valorización de sus experiencias, ya como docentes frente a grupo.

3.1. Los extranjeros

Las interacciones con los amigos, con los compañeros de trabajo, con la misma familia, y demás personas con las que nos relacionamos día con día, influyen en la percepción del mundo.

La misma sociedad y la cultura en la que vivimos también tienen un impacto significativo en las propias experiencias; siempre que se realiza un ejercicio de observación se aprende de las acciones y los comportamientos de los demás, este ejercicio, permite a las personas adquirir nuevas habilidades y actitudes al observar y a veces, inclusive modelar el comportamiento y las acciones de quienes rodean a los seres humanos.

A menudo, las personas se inspiran en ciertos sujetos que actúan como un modelo a seguir, observan sus comportamientos, sus habilidades, sus conocimientos, sus actitudes y valores, lo que conlleva a tomar decisiones respecto al actuar.

Tal y como escribió (Castiblanco Ramírez, 2017):

Una experiencia pedagógica es, ante todo, un encuentro con algo otro, con algún otro, entre varios otros. Tal vez sea mejor afirmar que lo que caracteriza a toda experiencia pedagógica es, precisamente, la experiencia, a la vez compartida y singular, del encuentro entre otros (pág. 2).

Lo anterior, deja al descubierto que la enseñanza y el aprendizaje no son actividades unidireccionales o aisladas, sino que siempre implican la interacción con algo o alguien diferente a uno mismo, este "otro" puede referirse a personas, ideas, o incluso situaciones nuevas y desafiantes y se enfatiza que la esencia de la experiencia radica en el encuentro con lo otro, lo que involucra tanto la interacción con diferentes personas y perspectivas, como la vivencia compartida de estos encuentros.

En los aportes de los capítulos anteriores, se puso sobre la mesa situaciones que no salieron como se esperaba, donde salieron a flote todas aquellas problemáticas y los malestares por los que atravesaron las tres docentes noveles; entonces llegó el momento de revisarlo todo y de pensar cómo o con base a qué están tejiendo esos aprendizajes estas profesoras.

Y como mencionan (Larrosa y Skliar, 2009) “No hay experiencia, [...], sin la aparición de un alguien [...] que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar [...]” (pág. 15).

Y estas mismas líneas fueron las que permearon las narrativas de las profesoras entrevistadas, ya que ellas mencionan que “los otros”, en este caso, sus compañeros de trabajo fueron los que hicieron grandes contribuciones para que estas experiencias fueran tomando sentido.

Bajo esta perspectiva, esto fue lo mencionó la profesora Rocío:

[...] creo que no nada más me hacen crecer mis experiencias propias, sino también las experiencias de los otros maestros en las situaciones que ellos viven, bueno, obviamente con los maestros que te comparten sus experiencias, porque pues hay maestros que son muy serios, que son muy reservados y no te cuentan nada, entonces, pues tú, ni un consejo, ni una experiencia te llevas de ellos, pero afortunadamente yo si tuve algunas compañeras que me apoyaron. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Lo anterior refleja la importancia del aprendizaje colaborativo y el valor que la maestra le da a las experiencias compartidas para su desarrollo profesional. La profesora Rocío reconoce que su crecimiento no se basa únicamente en sus propias vivencias, sino que se enriquece también gracias a las experiencias de otros maestros, lo dicho refleja que el aprendizaje docente también es un proceso colectivo, donde el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares es fundamental para mejorar la práctica.

El apoyo y la colaboración entre los compañeros de la profesora emerge como un elemento crucial en este contexto. El hecho de contar con compañeros que estén dispuestos a compartir sus experiencias y ofrecer consejos se percibe como un factor positivo que contribuye al desarrollo de las docentes. Sin embargo, Rocío también señala que algunos maestros son reservados y no comparten sus vivencias, lo que limita el aprendizaje mutuo y esta falta de comunicación y de intercambio de experiencias puede obstaculizar el crecimiento colectivo.

La existencia de un grupo de compañeros, en la que puedan aprender unos de otros, es esencial para el crecimiento de las docentes noveles, ya que el apoyo de compañeros no solo ayuda a resolver desafíos específicos, sino que también refuerza la confianza y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa.

Rocío al vivir la experiencia de los demás y las de ella misma, las interioriza de forma positiva y profunda; ella está consciente de que el crecimiento que ve reflejado en su persona, y es gracias a los aprendizajes que dejan huella en su memoria, acompañados de una respetiva huella de los demás integrantes que conforman ese grupo de docentes.

[...] cuando te encuentras a compañeras que te dicen - y le hice así o le hice así- entonces créeme que eso te ayuda y mucho porque tú no sabes, a lo mejor tú eres nueva y desconocías esa parte, entonces ya te hace crecer un poquito, te hace tener una, una mente diferente. A lo mejor yo por ejemplo me enfrento a un problema, ¡aah! pues me acuerdo que mi compañerita que vivió esto, pero para que no me pase lo mismo mejor le hago así. Me hace a mí crecer como maestra, de las experiencias de los demás. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Santos, (2007), citado por Krichesky & Murillo (2018) escribió que “el profesorado no puede trabajar en solitario. Necesita compartir, dialogar y construir colectivamente sus

saberes y prácticas para enfrentar los desafíos educativos. El aprendizaje entre pares es un recurso invaluable para el desarrollo profesional"; y esto concuerda con lo dicho por la profesora Rocío, ya que se encuentra con esa posibilidad de intercambiar ideas con otros compañeros que ya hayan vivido un acontecimiento en concreto, lo que permite a la docente tomar conciencia de ello para actuar en momento determinado con acciones más acertadas.

Compartir conocimientos, ideas, pensamientos y perspectivas con otros compañeros y aprender de ello, proporciona aprendizajes muy valiosos para los docentes principiantes, ya que a veces como novel se tienen ciertos imaginarios sobre lo que es ejercer la profesión docente, como por ejemplo, lo que mencionó la profesora Rocío, "[...] yo antes decía, trabajo me pagan, trabajo me pagan, y nada más" (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020); pero fueron las palabras de una de sus compañeras, la que la orilló a cambiar la visión que tenía, y comentó lo siguiente: "[...] fueron sus comentarios, su forma de ver lo que es la educación, lo que implica nuestro trabajo, me llevó a cambiar esa mentalidad que yo tenía [...] me hizo cambiar mucho la mentalidad de esta maestra" (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Lo anterior, permitió que la mentalidad de la profesora novel fuera más abierta, ya que los comentarios de su compañera, de ese "otro", mostró nuevas maneras de pensar la docencia que no se había dado cuenta antes, y lo dicho por la profesora, da cuenta de que las demás personas pueden tener un impacto significativo en la forma de pensar y de ver las cosas, ya que las personas con diferentes opiniones pueden desafiar las creencias y las suposiciones de la gente y, este desafío, puede llegar a ser una gran oportunidad para reflexionar sobre las ideas propias y sobre todo, cuestionarlas.

En la labor docente también se aprenden y se incorporan saberes fundamentales para el trabajo con base al ejercicio de los demás, ya que como lo menciona la profesora Diana:

[...] eso de ser la maestra estricta, regañona, para muchos si funciona, pero en lugar que aprendan pues les fomentas miedo [...] eso yo lo vi en el trabajo de una compañera, y pues ya me pongo a reflexionar y digo – si yo quiero que estos niños aprendan, pues no voy a seguir los pasos o la forma de trabajo de la maestra [...], mejor con base a eso, ser buena maestra, y buscar las mejores formas de trabajar si se me presenta una situación así - [...]. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Lo que la profesora comentó, revela una profunda introspección sobre los métodos pedagógicos que ha observado y cómo impactan en los alumnos, la profesora también reconoce que un enfoque basado en la estricta disciplina y los regaños puede tener un efecto inmediato en el control del aula, pero a largo plazo, genera un ambiente de miedo que obstaculiza el verdadero aprendizaje y esta observación la lleva a cuestionar su propio estilo de enseñanza y a reflexionar sobre su responsabilidad como la encargada de un grupo de alumnos.

Al darse cuenta de que el miedo no es un ambiente propicio para el aprendizaje, decide que su objetivo principal debe ser fomentar un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros para aprender, la frase "si yo quiero que estos niños aprendan, pues no voy a seguir los pasos o la forma de trabajo de la maestra" indica una clara elección por parte de la docente de no replicar un modelo que considera contraproducente, a pesar de que pueda funcionar en términos de control del aula, Diana sugiere una actitud proactiva y reflexiva hacia su desarrollo profesional y no solo rechaza un enfoque punitivo, sino que también se compromete a encontrar métodos alternativos que sean más eficaces y respetuosos con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

De esta forma vemos como la docente novel se posiciona como una profesional en constante evolución, dispuesta a aprender de las experiencias ajenas y a adaptarse para mejorar su práctica en beneficio de sus estudiantes.

En este sentido, el llegar a ser “buena maestra” pasa por la reflexión de construir y pensar estrategias que le permitan ir afinando, gracias a la experiencia de los otros, ciertos saberes para su práctica docente; pero en estas palabras no está presente la idea de autoritarismo, sino más bien aquellos recursos para obtener resultados en el trabajo con los alumnos.

Por lo anterior, y parafraseando a Gallego (1990) cuando menciona que el trabajo docente trae consigo una reflexión permanente que justifica su labor en torno a las preguntas del qué, para qué y cómo lograr aprendizajes en los alumnos; entonces, estas palabras resulta una aproximación del saber pedagógico desde la experiencia, en el entendido de que el:

Saber pedagógico desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia propia o de los demás y reflexionarla para su transformación; [...] de este modo, se establece un vínculo estrecho entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, girando todas estas [...] en torno de la construcción de saber pedagógico a partir de la experiencia (Messina, 2008, pág. 1).

Lo dicho por el autor subraya la importancia de la experiencia en la construcción del saber pedagógico, destacando que este conocimiento no surge únicamente de la teoría, sino que se forma y se transforma a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica y la observación de las experiencias de otros.

La “reflexión” juega un papel central en este proceso de aprendizaje de los docentes noveles, ya que permite al docente cuestionar, analizar y reconfigurar su práctica. Este acto de reflexionar sobre la experiencia es lo que da lugar a un saber

pedagógico que es auténtico y contextualizado, porque se basa en situaciones reales y concretas que estos docentes enfrentan en su trabajo diario.

Bajo esta mirada, la profesora Diana comenta lo siguiente cuando recuerda alguna experiencia vivida por alguna de sus compañeras: “[...] recuerdo a una maestra [...] y digo -ella le hizo así, entonces yo le voy a hacer así-, y pues también dije -si de esa forma aprendimos nosotros, también van a aprender los niños-” (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Lo dicho por la profesora trae consigo un proceso de reflexión que como dice Muñoz (2015) “requiere de la generación de estrategias pedagógicas que articulen el conocimiento y la acción con el fin de que los maestros tomen conciencia de su rol y de su transformación como sujetos pedagógicos” (pág. 17).

Esta estrategia que identificó la docente, advierte que los docentes no solo adquieran conocimientos, sino que también los apliquen de manera consciente y reflexiva en su labor docente, este proceso de reflexión ayuda a la maestra a comprender mejor su rol en el aula y a reflexionar sobre su impacto en los estudiantes.

De esta forma, se advierte que, de manera inconsciente, desde la práctica se acompaña a la docente principiante, en la cual ella va construyendo una base de saberes y actitudes que le permiten reflexionar su actuación profesional a partir del análisis y de la interpretación de la experiencia con otros docentes.

Así, la articulación de su saber pedagógico desde la experiencia y reflexión en el proceso de construcción de la experiencia del docente novel requiere de esos espacios de observación, indagación y análisis de lo que sus pares realizan, que a su vez transforman y los van consolidando como propias.

Lo anterior subraya la importancia de que los docentes principiantes también adoptan un enfoque reflexivo y consciente en su práctica, utilizando estrategias pedagógicas que les permitan integrar el conocimiento de los otros con la acción práctica.

Y es así como vimos que cuando los docentes se insertan por primera vez a la docencia les genera muchas reflexiones, pero también algunos desafíos y tensiones, en el que las docentes principiantes van aprendiendo a superarlos con apoyo de las palabras que sus compañeros o compañeras de trabajo les dedican, ya que “[...] comunicar acciones y reflexiones que crean una dinámica de diálogo, generan intercambio de aprendizajes [...]” (Martínez y Ramírez, 2007, p. 60).

Y así lo comentó la profesora Noemi, Rocío y Diana cuando comentaron algunas experiencias en torno a su práctica en el cual estuvieron involucrados algunos de sus compañeros:

[...] yo decía ¿esto es correcto? Pero también decía -yo lo quiero apoyar -, pero no puedo hacerlo, pero al final terminé haciéndolo [...] y ya después como me dijo una compañera – tú solo eres la maestra y tú no puedes ayudarlos más de lo que tú quisieras porque pues nada más eres la maestra y a la mejor aunque tú crees que está bien, para los demás está mal, y lejos de verte bien, te estás viendo mal [...] y me acuerdo que la maestra me decía -la regaste pero puedes hacer esto y así mejoras-, o también me decía ¡no hagas esto porque no es correcto! [...] también me decía – puedes dar tu punto de vista pero como maestra, no como ser humano que siente- O sea, como que me daba consejos. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Lo que comentó la profesora Noemi refleja una lucha interna que enfrenta entre su deseo de apoyar a sus estudiantes y las limitaciones impuestas por su rol profesional, en sus palabras se percibe la tensión entre su impulso humano de ayudar más allá de lo estrictamente académico y las expectativas de su papel como maestra.

Al decir "¿esto es correcto?" ella misma se debate entre hacer lo que siente, y las restricciones que le imponen tanto su posición como las normas sociales y profesionales,

pero al final decide seguir su inclinación por apoyar quizá a un alumno en específico, incluso cuando va en contra de lo que se espera de ella en su rol docente.

Sin embargo, las palabras de su compañera están cargadas de realidad en torno a su situación, "tú solo eres la maestra y tú no puedes ayudarlos más de lo que tú quisieras" eso demuestra de que el rol de la maestra está limitado, y que exceder esos límites puede ser visto negativamente por los padres de familia o por sus demás compañeros de trabajo, vemos también, en las palabras de su compañera algunas sugerencias, en el que hace hincapié en que está en un proceso de aprendizaje, donde cometer errores es parte del camino hacia convertirse en una mejor profesional.

Lo mencionado por la profesora Noemi pone de manifiesto un dilema, entre equilibrar su sentido de humanidad y empatía con las limitaciones del rol que le confiere su profesión.

Algo similar expresaron las profesoras Diana y Rocío:

[...] todo va acorde a lo que tus compañeros te dicen, porque en este caso como que te predisponen, porque pues llegas y te dicen -ten cuidado con este niño y ten cuidado con este otro y trata de cuidar esto porque esa mamá es así y así- entonces con todo lo que te dicen, pues te vas formando una idea y dices... ¡ah no!, para que no me suceda eso o esto yo tengo que ser y hacer de esta manera. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

[...] ese detallito yo no lo aprendí de mi propia experiencia, sino que lo tuvo otra compañera [...] me lo platicó y ya de ahí fui analizando y diciendo que eso no lo debía de hacer, yo pensando que estaba bien (risas) pero ya vi que no. Pero como te digo fue por alguien más no de mi solita. Entonces sí, me hace a mí crecer como maestra de las experiencias de los demás (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Las dos profesoras refieren cómo las experiencias y opiniones de sus compañeros de trabajo influyen significativamente en su formación y también en sus decisiones pedagógicas. Diana, señala cómo las advertencias de sus compañeros moldean su percepción y su comportamiento en el aula para evitar problemas anticipados, después Rocío reflexiona sobre cómo aprende y se desarrolla profesionalmente no solo a partir de sus propias experiencias, sino también de las vivencias compartidas por sus compañeros, lo que contribuye a su crecimiento.

Estas experiencias de las dos compañeras dan muestra de que el aprendizaje y la formación docente son procesos profundamente sociales y colectivos, vemos que las tres profesoras no actúan en un vacío; sus decisiones y enfoques pedagógicos están influenciados y a menudo condicionados por las experiencias y consejos de los “otros”.

Diaz Barriga señala que:

“La práctica docente se configura en gran medida por las experiencias compartidas y el conocimiento acumulado dentro de la comunidad educativa. Este proceso de socialización profesional puede tanto enriquecer como limitar la autonomía del docente, dependiendo de cómo se gestionen las influencias externas.” (Diaz Barriga, 1995)

Y esas predisposiciones que las maestras sienten gracias a sus compañeros pueden conducir a la reproducción de prácticas y actitudes que no siempre son las más adecuadas o que responden más a un temor anticipado que a una reflexión crítica sobre la situación real.

De ahí que, “[...] la experiencia profesional busca promover en el docente [...] el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos” (Muñoz, 2015, pág. 18).

Vemos con ello que la experiencia profesional se presenta como un medio para fomentar habilidades de pensamiento crítico en estas docentes, esto implica que los docentes deben ser capaces de analizar, evaluar y cuestionar las prácticas educativas y los enfoques que utilizan.

Con eso vemos que las experiencias y consejos de los compañeros docentes son un componente esencial en la formación y el desarrollo de estas docentes noveles. Sin embargo, es esencial que estos intercambios se realicen en un marco de reflexión crítica, para que los docentes puedan integrar lo aprendido de manera consciente y adaptada a sus propias necesidades y a las de sus estudiantes, y en esos encuentros con los extranjeros, se generan momentos de aprendizaje que como dice (Rodríguez Flores, 2015):

[...] conllevan a la adquisición de nuevas formas de ver los fenómenos, siempre y cuando, establezcamos como estrategia la interacción, el lenguaje y el diálogo como mecanismo para descubrir nuevos conocimientos, y aprender desde la dialogicidad nos lleva a entender y a comprender que los individuos tenemos todos un conocimiento y que se devela en el intercambio con el otro. (pág. 227).

En lo anterior vemos reflejado que en ese encuentro que cada una de tres profesoras tuvieron con sus compañeros de trabajo, con esos extranjeros, con esos que no son ellos, se dieron aprendizajes que llegan a ser significativos para ellas en esta etapa de ser principiantes, y que ellas lo ven como un espacio vital para obtener aprendizajes que les serán útiles en la cotidianidad.

En este sentido, vemos que la experiencia también se construye a través de acciones dialógicas entre compañeros de trabajo que dan sentido al quehacer como

elemento que orienta la transformación del saber y del saber hacer de las profesoras principiantes.

Entonces vemos que la adquisición de la experiencia:

[...] eso que me pasa, [...] ese acontecimiento, ese pasar de algo que no soy yo [...] que no depende de mí, que no es proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no dependen de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (Larrosa y Skliar, 2009, pág. 14).

Es precisamente lo que está permeando las palabras de Rocío, Noemi y Diana, porque con base a lo que las tres profesoras comentaron, que las experiencias surgen de lo que los extranjeros, esas personas que no son ellas; lo que les compartieron, fue lo que moldea su reflexión, y acciona ese proceso de aprendizaje que les permite analizar su acción diaria.

Desde una perspectiva teórica, estas ideas pueden relacionarse con la *teoría de la práctica reflexiva* de Donald Schön³, quien sostiene que la reflexión sobre la experiencia, incluyendo la influencia de perspectivas externas, es crucial para el aprendizaje y la mejora profesional; las cuales muestra cómo las experiencias compartidas por personas externas pueden ser un trampolín para el aprendizaje y la mejora en la práctica docente. En este contexto, vemos que el dialogo entre los extranjeros y el docente principiante, se van construyendo conocimientos a través de la verbalización, en donde se generan espacios informales de reflexión compartida.

De esta forma, las docentes principiantes, en esa construcción de conocimientos mediados por la conversación con los demás compañeros es un mecanismo fundamental

³ Ramón Ramos, Rocío. Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente, 2013, División académica de educación y artes.

para la obtención de experiencias que les serán significativas durante todo su trayecto de vida profesional. Al respecto, la profesora Diana expresa:

[...] cuando yo ya me iba a ir de cambio, si me sentía triste, a pesar de todo lo que viví en esa escuelita, porque iba a llegar a un contexto diferente en donde tenía que comenzar de cero [...] pero mi compañera me decía -vas a ir a un nuevo contexto, ya llevas escuela, que pues si vuelve a suceder ya sabes qué hacer- entonces dije -si es cierto, yo no voy en blanco, ya me pasó de todo aquí (risas) entonces ¿Cuál miedo? Ahora entonces voy a poner en práctica todo lo que aprendí en La Mesilla- y entonces de ahí comprendí que parte de lo que sé ahorita es porque aprendí de ellas [...]. (Ramírez, 2020, pág. 11, 18, 30).

Con lo anterior, vemos que en la incorporación de la reflexión se gesta un proceso gradual y de intercambios de conocimientos, es decir, de esa relación entre compañeros se presenta un proceso de nuevas estructuras de conocimiento, en el que se van a vincular esos nuevos aprendizajes para que dé paso a una nueva interpretación.

Así lo expresa (Córdoba & Vélez–De La Calle, 2016):

[...] una persona a través de la interacción con el otro puede conocer aspectos del otro que antes no sabía, creando imágenes e ideas sobre el otro que antes se desconocían y pudiendo de esta manera llegar al reconocimiento del otro.

Vemos que la interacción con otra persona, uno puede adquirir aprendizaje de esa persona que antes no poseía. La interacción actúa como un medio para descubrir nuevas cosas, ampliando el conocimiento.

Entonces, gracias a los otros, de alguien extranjero, extraño a las docentes principiantes es como se van tejiendo su proceso de aprendizaje; cuando miran desde la exterioridad, desde el reconocimiento de lo que reflexionaron del extranjero y de todos aquellos acontecimientos durante estos primeros años de docencia.

3.2. Experiencias transformadoras

Aprender es adentrarnos a un camino desconocido y lleno de incertidumbres, el aprendizaje y el conocimiento nos mueven de nuestra zona de confort, simplemente nos transforma.

El aprendizaje nos transforma, pero no me refiero a una transformación física, sino más bien a una transformación de actitud, de cambio de pensamiento, de actuación, de perspectivas; esa transformación personal que permite al ser humano desarrollarse personal y profesionalmente.

Vimos en capítulos anteriores que lo comentado por las docentes noveles traía consigo una gran carga de tensiones y problemáticas, y que con el paso del tiempo van borrando esos desaciertos y erradicando paulatinamente los errores que pudieron haber cometido en su práctica diaria, lo cual les permite la búsqueda de sí mismas.

En este paso de los años, las docentes van adquiriendo madurez gracias a las experiencias que van viviendo, tanto propias como de los demás compañeros de trabajo; gracias a esa reflexión e introspección van a ir transitando de esa etapa de docentes principiantes a docentes expertos, con una firme capacidad para demostrar sus saberes en su campo de conocimiento,

La experiencia, “eso que me pasa; no eso que pasa” es la forma en que las personas nos vamos construyendo; “la experiencia implica entonces la capacidad de conocer y aprender por nuestra propia vivencia de los hechos y fenómenos que se nos presentan en la realidad” (Cuervo, 2013, pág. 1).

En este sentido, todo lo expresado por las tres profesoras noveles entrevistadas, dan elementos para que en este apartado visualicemos cómo después de todo eso que les pasa, van transformando su perspectiva, del saber, del saber ser y el saber hacer, gracias a esas experiencias transformadoras.

Las experiencias transformadoras dicen (Valdés et al., 2016) “son experiencias subjetivas de alto impacto emocional que abren nuevas posibilidades de significación y posicionamiento para las personas” (pág. 1).

Por tanto, la transformación de una experiencia puede ocurrir de diversas maneras, pero depende, en gran medida de cómo los sujetos eligen procesar, aprender y adaptarse a esa experiencia.

Por lo anterior, en este segundo apartado, veremos reflejados cómo aquellas experiencias transforman a Noemi, Rocío y Diana en esta etapa de ser docentes principiantes.

3.2.1. “No pues ya... ya sé que hacer”

La reflexión de las acciones e ideas resulta fundamental para transformar las experiencias, el tomarse el tiempo para analizar lo que ha sucedido en una jornada laboral o en una temporalidad mayor; comprender las emociones que de ellas emergieron y considerar las lecciones aprendidas en ese día a día, puede ser un importante acercamiento a esa transformación, ya que el aprendizaje puede ser un paso para un cambio significativo, tanto de conocimientos como de transformación personal.

Las experiencias transformadoras son un proceso de aprendizaje profundo y significativo, son experiencias que cambian o transforman la vida de la persona; en este sentido, lo que expresaron las tres profesoras traen consigo una carga de reflexiones, en las que van identificando que a partir de las experiencias van adquiriendo aprendizajes que les abona para realizar su trabajo y, con base a ello, se atreven a decir – no pues ya sé que hacer ahora-.

Al respecto, las profesoras comentan lo siguiente:

[...] a mí sí me dicen, bueno, te va a tocar otro niño como Jonathan (Jonathan es un niño con bajos recursos, con falta de apoyo en casa e hiperactivo), pues yo ya sé qué voy a hacer, y si me dicen -hijoles, pues el siguiente ciclo maestra le sigue

tocando con Carla- (Carla es la niña con autismo) pues ya sé que voy a trabajar con Carla, porque todo esto que ya he vivido y aprendido me ayuda a pensar en lo que sigue. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

El hecho de que la maestra Diana pueda anticipar y prepararse para trabajar con diferentes tipos de estudiantes como los que ha referido, muestra un proceso de aprendizaje y adaptación continua, esa capacidad para utilizar el conocimiento adquirido en situaciones previas para enfrentar nuevos retos es una manifestación de la *práctica reflexiva*, que Donald Schön citado en (Ramón Ramos, 2013) describe como “la habilidad para aprender de la experiencia y aplicar ese aprendizaje a situaciones futuras”.

Con lo dicho por la profesora, damos cuenta de que el aprendizaje no se produce en un vacío, sino que está influenciado por el contexto y las experiencias previas y la capacidad de la maestra para aplicar sus conocimientos y habilidades a nuevos contextos es un ejemplo de cómo la experiencia acumulada puede ser transferida y adaptada a diferentes situaciones educativas.

Por su parte, la profesora Noemi comentó:

[...] a pesar de los años pues tú te vas abriendo a la experiencia, ves lo que necesitas y lo que no; dices - esto que vi en la escuela, en la práctica o con mis compañeros, si me funciona o esto lo vi en la escuela, en la práctica o con mis compañeros no me funciona ¡Adiós! -. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

La frase “a pesar de los años, tú te vas abriendo a la experiencia” indica que, con el tiempo, la maestra se vuelve más receptiva y adaptable a nuevas experiencias y conocimientos y a medida que avanza en su carrera, la profesora está dispuesta a explorar y aprender de diversas situaciones y contextos, lo que refleja un crecimiento y una evolución profesional constante.

En lo que respecta a la profesora Rocío, ella expuso lo siguiente:

[...] me estoy dando cuenta que cada vez es más complicada nuestra intervención como maestros frente a grupo y, yo por eso te digo, sí me llevo esa parte de decirle a los papás - al primer reclamo, yo ya dejé de pedirles a sus hijos, y si ustedes quieren pues que sus hijos aprendan, pues ustedes van a exigirles a sus hijos, porque yo ¡ya no!- [...] yo ya aprendí eso, que a los padres de familia hay que decirles lo que quieren escuchar, para no tener problemas [...] pues todo eso lo aprendí de mi práctica, de mi experiencia y de lo que vi en mi otra escuela. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

La profesora Rocío ha llegado a la conclusión de que su rol frente al grupo se ha vuelto más difícil debido a las expectativas contradictorias entre los padres y su responsabilidad ya que al principio intentó involucrar a los padres en el proceso, pero al enfrentar reclamos, optó por una postura más firme: si los padres querían que sus hijos aprendieran, debían ser ellos quienes exigieran esfuerzo a sus hijos. Esto refleja la frustración de la profesora al ver que, a veces, su labor no era completamente respaldada por los padres.

La experiencia le enseñó que, en muchos casos, lo mejor era decir lo que los padres querían escuchar para mantener la paz, a pesar de que eso no siempre se alineaba con sus propias convicciones sobre la enseñanza. Esta cita evidencia cómo la práctica docente, especialmente en contextos complicados, puede llevar a adoptar enfoques pragmáticos, aunque no siempre ideales.

Según los aportes de Woods (1997):

Cuando el aprendizaje es realmente significativo [...] se va produciendo una paulatina transformación en el modo en como enfrentan las situaciones [...]. Se van apropiando del proceso de aprender, tomando responsabilidad y mayor control sobre lo que ocurre.

De esta forma, vemos que el aprendizaje más significativo para las docentes en la medida en que se van transformando se toman de las experiencias, de “eso que les pasa”. Lo dicho por cada una de las profesoras, desde su propia participación, da cuenta de la capacidad que ellas tienen para adaptarse a partir de las experiencias clave, esto implica, para ellas, ajustar sus comportamientos, sus enfoques y aprendizajes para enfrentarse a situaciones que sean similares en un futuro, así, vemos que la adaptación es una forma de aprender a utilizar la experiencia como un método de crecimiento personal, pero también profesional.

Así lo refirieron las profesoras, cuando se les cuestionó sobre esos aprendizajes que han reconocido durante esos primeros años de ejercicio docente:

[...] considero que más que la experiencia es conocernos a nosotros mismos, y a partir de lo que nosotros sentimos por nuestro trabajo es ahí donde vamos a concretar nuestros trabajos con los alumnos y con nuestra carrera, y con los principios. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

[...] bueno, creo que todo lo que me ha pasado, todo lo que he vivido, tanto cosas buenas como malas, son situaciones que pues, al final, me hacen crecer como maestra, por ejemplo: quitarte esa pena de participar; porque vamos aprendiendo de todo eso, y al final de cuentas la experiencia es la que forma al maestro. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

[...] yo pienso que con la experiencia que vas adquiriendo, a lo mejor con las estrategias, a lo mejor como decíamos no, yo aplico esta estrategia este año pero pues no me funcionó, o a lo mejor lo puedo modificar, o sea vas modificando tus prácticas, vas siendo mejor persona y maestra conforme pasa el tiempo y los años. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Lo que expresaron las entrevistadas revelan que el desarrollo profesional en la enseñanza es un proceso dinámico, donde el conocimiento personal, la experiencia acumulada y la capacidad de adaptación juegan roles importantes. El proceso de irse conociendo a ellas mismas está permitiendo a las tres alinear sus prácticas con sus experiencias vividas, tanto las buenas como las malas, y enriquecen la práctica docente, ayudando a superar desafíos y a aprender de los errores.

De esta forma vemos que las tres profesoras reconocen que las experiencias si las transforman, en el entendido que les permiten ir construyendo sus propios aprendizajes y significados cada vez más variados y, así encuentran el sentido de lo que su práctica docente como una forma de aprendizaje, viéndola como una herramienta que facilita la reflexión.

En donde las experiencias post traumáticas que experimentaron con los malestares enfrentados, también les permiten aprender de esas situaciones adversas que vivieron en esos dos primeros años de trabajo docente, en donde esos acontecimientos les generaron reconocer que adquirieran ciertos conocimientos, así como lo comentó la profesora Noemí:

[...] ese director siempre nos pedía como que trabajos que le tocaban a él, pero pues eso ahorita lo digo, como que me ayuda; a la mejor digo, sí estuvo mal que el director no me haya ayudado, pero pues ahorita digo, con eso que sucedió, que no me enseñó que tuve que aprender sola, pues ahorita yo ya aprendí, yo ya sé cómo se deben de hacer las cosas, [...] por ejemplo lo de todo lo administrativo, al igual que con el trabajo con los niños, porque a mí el director nunca me brindo un consejo de alguna estrategia para trabajar con los niños. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

A pesar de la falta de apoyo, la profesora Noemí ha llegado a ver el valor en esa situación, reconoce que, aunque inicialmente consideró que la falta de ayuda era

negativa, ahora valora el hecho de haber tenido que aprender y desarrollar sus habilidades.

[...] vas mejorando y todo lo que te va enseñando la práctica es para mejorar, no nada más es para decirte, que eres un mal maestro y vete para allá, por qué no funcionas no sirves (risas); entonces si vas aprendiendo para mejorar; [...] mejoras al seguir investigando, mejoras al seguir planificando, mejoras en tu práctica docente, en cuanto a dominio de grupo, mejoras en el trabajo con los alumnos, y aprendes que todos los niños no aprenden de manera igual, los niños aprenden de manera diferente, que el contexto influye demasiado, que hay niños que necesitan mucho apoyo, o hay los que ya avanzaron un poco, y a lo mejor ellos también te puedes apoyar de esos niños que ya lo saben, ¡ayy! Son muchas cosas que te enseña tu practica y tu experiencia buena y mala, entonces también me doy cuenta que a veces a la mala aprendes, cuando nadie te ayudaba. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

La profesora reconoce que la práctica le ha proporcionado enseñanzas que contribuyen a su crecimiento profesional, más allá de las críticas o las dificultades, y gracias a ello, la profesora reflexiona sobre una visión constructiva de la práctica, donde cada experiencia, ya sea positiva o negativa, sirve para su desarrollo y la mejora continua.

Rocío, comentó lo siguiente:

[...] las expectativas del trabajo van cambiando, yo llegué pues con buena intención de trabajar [...] pero cuando pasan los años te das cuenta que de tus 20 alumnos, solamente aprenden 5 y que a los demás se les olvidó o cuestiones así; entonces creo que esa es una de las expectativas que yo tenía cuando entré, yo pensé que todos los niños habían aprendido, pero al final me doy cuenta que pues no, que solamente unos cuantos [...] la verdad si me desanimé, porque dije, -cómo es posible que no aprendan- pero también eso me animó a seguir echándole

ganas y no rendirme, dar lo mejor de mí, y poner en práctica lo que he ido aprendiendo en estos pocos años que llevo, porque sí me he topado con situaciones así, entonces solo hay que poner en práctica lo aprendido [...]. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Así, la profesora Rocío experimentó una motivación renovada para seguir esforzándose y no rendirse, lo que indica una actitud resiliente frente a las dificultades y la determinación de poner en práctica el conocimiento adquirido muestra un compromiso en la mejora de su práctica docente y a la adaptación a las necesidades de los estudiantes.

Lo anterior, denota que las docentes noveles se enfrentan a la complejidad del ejercicio docente, en el que las situaciones están condicionadas por lo que ocurre en el aula, pero también lo mencionado, está influenciado por el aprendizaje de las experiencias por las que atravesaron en algún momento de su desarrollo profesional, por tanto, se atreven a mencionar que con base en lo que ya han vivido, puede modificar ciertas acciones, para lograr el objetivo deseado.

De esta forma vemos que el trabajo intelectual que pone al centro las experiencias y la capacidad reflexiva de las profesoras es la que mantiene ese sentido de aprendizaje, en el que los años de experiencia, sean pocos o muchos aportan sentido para interpretar sus condiciones en el ejercicio docente.

En este entendido, la parte significativa con base a las experiencias de Diana, Noemi y Rocío, dependerá en gran medida del modo en cómo logren articularlas e integrarlas en el marco de las experiencias previas y en ese sentido transformador que le confieran construirse como sujetos con nuevos conocimientos en beneficio de su práctica docente; así como lo menciona la profesora Diana, en cuanto a esa articulación de aprendizajes a partir de “eso que le pasa” durante este tiempo de ejercicio profesional.

[...] esa experiencia que vas tomando de tu práctica docente pues ya a la larga se te facilitan muchas cosas, ya no necesitas como que estén atrás de ti y las cosas o las mejoras o no, entonces yo digo que necesitamos experiencia, para poder crecer [...]. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Para Valdés (2015):

“Examinar con mayor profundidad los procesos por los cuales las experiencias se vuelven más importantes para las personas y les permiten ir construyendo ese sentido de reconocimiento de aprendizaje [...] en particular aquellas experiencias realmente destacadas que los propios sujetos identifican como <experiencias transformadoras> tienen su importancia en el modo en cómo se reconocen y sitúan frente al aprendizaje”. (pág. 51).

Lo anterior enfatiza que las experiencias tienen un papel crucial en la formación del sentido de aprendizaje y en la autoevaluación de la docente. Las experiencias transformadoras, al tener un impacto profundo y duradero, son clave para cómo la profesora se reconoce y se sitúa en su proceso de aprendizaje, ya que resaltó la importancia de reconocer aquellos momentos significativos que influyeron en su percepción y en su crecimiento profesional.

En este marco, vemos que las experiencias en la práctica docente de las profesoras permiten que reflexionan sobre lo que les ha dejado huella en su ser profesional; prácticas que les facilitan con el día a día, el aprendizaje, que posteriormente transforman en reflexividad en torno a su labor como docentes frente a grupo.

En otras palabras, esta introspección de su persona como profesionales noveles de la educación, tiene que ver con la capacidad de reflexión que tuvieron las participantes acerca del rol que desempeñan y de las decisiones que fueron tomando en torno a estos dos primeros años de quehacer docente que llevan; como se puede ver en la narrativa siguiente:

[...] en la actualidad los papás ya todo todo los ofende, ahora ya aprendí que haz lo que diga el papá, darles como que esa parte de razón, para no tener problemas, eso también me ha llevado a tener o buscar mi propia esencia como maestra y créeme que me ha ayudado mucho. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

[...] he entendido que ser muy dura, no funciona en los niños, [...] sí, yo lo quise hacer, pero aquí es ser como más sociable, entenderlos, darles como esa confianza para que ellos trabajen y que con esa confianza pues te pregunten, pero claro, no olvidando tu rol como docente, porque no eres su amiga, sino su maestra. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

En esas narraciones anteriores se deja ver un proceso de reflexión donde las autoras, le otorgan importancia a los procesos que vienen, en donde analizan y obtienen conclusiones en torno a esos aprendizajes que les dejan las experiencias vividas.

En este sentido, su labor docente les permite demostrar aquellos aprendizajes de los que se van apropiando conforme acontece “eso que les pasa”, durante esos días de trabajo frente a grupo, pues se toparon con diferentes situaciones que detonan la movilidad de sus decisiones.

Según Carvalho (2014) “la toma de decisiones profesionales de los docentes influye por sus competencias, sus experiencias y sus actividades” (pág. 22); y de esta forma las profesoras van reflexionando, que esa toma de decisiones son las que les permitieron adquirir ciertos aprendizajes para ir afrontando, en lo posterior, su práctica profesional.

Las experiencias de vivir, afrontar y solucionar ciertos acontecimientos en la práctica docente permiten a las profesoras descubrir y conocer su capacidad de liderar su propia actuación y tomar las decisiones en el momento apropiado, este ejercicio les será útil en su trayecto de vida profesional.

Vemos como poco a poco las docentes van disfrutando lo que hacen en estos primeros años de inserción docente:

[...] a pesar de que no fue así como tal de que voy a estudiar de maestra desde siempre, así como que no fue mi orientación, yo ahorita me siento muy contenta y muy realizada con mi trabajo, yo ahorita estoy muy orgullosa de mí misma y de lo que hago [...]. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

[...] me siento satisfecha con lo que estoy realizando, creo que fue buena la decisión para estudiar esta carrera, cada día aprendo y logro mis objetivos, que es enseñarle algo a los niños, claro, aun me falta camino por recorrer, pero si me preguntas ahorita, eso es lo que te puedo decir de estos años que llevo trabajando, me siento bien y me gusta mi trabajo. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

[...] pues bien, creo que a pesar de todo lo que llevo viviendo hasta ahorita me siento bien con mi trabajo [...] no me arrepiento de haber estudiado esto, creo que estuvo bien la decisión, y lo que más me gusta es que sigo aprendiendo con mi experiencia [...]. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

En primer lugar, vemos como la profesora Noemi comparte un sentimiento de orgullo y satisfacción hacia su trabajo, a pesar de no haber sido una elección inicial en su vida, esta idea destaca un aspecto fundamental de vocación, donde ella ya encontró un propósito y siente una satisfacción en una carrera, la narrativa de la maestra refleja cómo la pasión y el compromiso pueden surgir y florecer en contextos inesperados, llevando a una realización personal plena.

Algo similar sucede con lo que dijo la profesora Diana, la cual también resalta un sentimiento de satisfacción con su decisión de estudiar para maestra, en lo dicho, demuestra cómo el crecimiento profesional y personal se entrelazan en el proceso educativo, pero también reconoce que aún tiene mucho por recorrer, pero su satisfacción actual y el gusto por su trabajo evidencian un sentido de progreso y un compromiso continuo con su labor.

Por su parte, la profesora Rocío expresa una sensación de bienestar y satisfacción con su decisión de estudiar educación, a pesar de las dificultades vividas, vemos como su experiencia de seguir aprendiendo con el tiempo refleja una actitud positiva hacia el crecimiento continuo y la adaptación en la profesión.

En relación con esto, Maslow menciona que “las experiencias cumbre son momentos de identidad aguda, en el sentido de que conectan a las personas consigo mismas, con una versión plena de sí mismas” (citado en Valdés, 2016, pág. 171).

En este contexto, estas experiencias que van permeando la vida profesional de las docentes noveles, son acontecimientos que se dan para alcanzar la autorrealización, en el que a pesar de que ninguna de las tres tenía como primera opción estudiar esta carrera, actualmente, y con gracias a los todavía pocos años de trabajo docente, ellas dicen sentirse bien, plenas, realizadas, y sobre todo, con tantas ganas de seguir aprendiendo durante todo el trayecto profesional que aún les falta por recorrer.

3.3. ¿Quién soy ahora como maestra? El comienzo de la construcción de la identidad profesional de las docentes principiantes a partir de sus experiencias.

Las características, los valores, creencias y habilidades, definen a un docente en el ejercicio de su profesión. La construcción de la identidad profesional docente es todo un proceso continuo en el que se ven involucrados diversos elementos, como lo son: la formación académica inicial, y con ella, las prácticas profesionales como alumnos, ya que

esos escenarios proporcionan conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ejercer la profesión; la misma experiencia en la práctica ya como docentes con una clave, porque a medida que los docentes noveles enfrentan diversos desafíos, interactúan con los estudiantes y aplican sus conocimientos, desarrollan una comprensión más importante de su papel y de su estilo de enseñanza; la reflexión continua sobre la práctica también es importante, ya que los docentes deben evaluar constantemente sus métodos y estrategias pedagógicas, para que al hacer esa reflexión tengan elementos que contribuyen a su crecimiento profesional y a la consolidación de su identidad como docentes; la relación con los estudiantes, con sus colegas, con los padres de familia, la adaptación al cambio, etc., aportan diversos puntos clave para lograr la identidad profesional.

A través de todo el dialogo que surgió con base a las entrevistas realizadas a las tres profesoras noveles, se permitió la reflexión de sus experiencias durante esos dos primeros años de ejercicio profesional docente, en donde se percataron de aquellos aciertos y de los altibajos acontecidos en esos momentos, en el que ellas se comienzan a reconocer como sujetos profesionales con miras al aprendizaje y al cambio.

Como referimos en el apartado anterior, Maslow concibe las experiencias cumbre como “oportunidades para un aprendizaje inherentemente, valioso y significativo para el sujeto, que tiene su origen en experiencias y que nos permite aprender sobre nosotros mismos y reconstruir nuestra propia identidad” (Valdés, Coll, & Falsafi, 2016, pág. 171).

Pero, para comprender mejor el significado de la identidad e identidad profesional, nos remitimos a los planteamientos de Hirsch (1993) el cual menciona que la identidad “es un proceso de selección, organización y evaluación de las experiencias” (pág. 67); Gewerc (2001) la identidad “Hace alusión a un sujeto y a su definición como tal, es decir, responde a la pregunta ¿quién soy?” (pág. 33); adentrándonos un poco a la identidad

profesional, Knowles (2004) menciona que es “la forma en que los individuos piensan en sí mismos como profesores, la imagen que tienen de sí mismos como docentes”

Por tanto, se puede concebir que la identidad profesional del docente es una “definición de sí mismo” (Vaillant, 2007, pág. 3) que hace el propio docente y que les permite reconocerse, percibirse y comprenderse respecto a su ejercicio docente.

En este sentido, la identidad profesional de las docentes principiantes se gesta a partir de las representaciones personales y profesionales específicas en un contexto definido, entonces “se tomará como un constructo posible de dar cuenta de las representaciones que el docente tenga de sí mismo como sujeto de una práctica específica” Benítez (2004).

En otras palabras, llegó el momento en el que Rocío, Noemi y Diana reflexionaron de un modo global sobre su práctica durante esos dos primeros años de trabajo docente, repasando y valorando todo desde una óptica general.

Por tanto, a continuación, se abordarán aquellas representaciones que las profesoras tienen de sí mismas como consecuencia de estos años de ejercicio profesional docente, aspectos que definen su modo de ser actualmente.

3.3.1. Experiencias del Docente Principiante: tiempo y espacio para el reconocimiento de sí mismas.

Como vimos en los capítulos y apartados anteriores, cada una de las profesoras noveles entrevistadas son personas con historias, sentimientos, percepciones, malestares y reflexiones muy personales. Gracias a ello podemos dar cuenta que Rocío, Noemi y Diana, llegan a configurar su identidad profesional por medio de sus experiencias.

Marcelo (2018) menciona que:

La identidad docente se va construyendo desde la escuela como alumno, desde la familia como hijo/a. Esta identidad evoluciona a lo largo de la formación inicial en la que se consolidan las expectativas de convertirse en docente y se profundiza en el conocimiento profesional que permite ejercer la docencia. (pág. 40).

De esa forma, es como las tres docentes entrevistadas manifestaron que esa construcción de su ser como docentes, se fue configurando también a lo largo de su trayecto como alumnas y durante la inserción a la docencia, y que eso les aportó elementos para mirar su propia esencia en su ejercicio docente.

[...] creo que todo se va juntando, todos esos conocimientos que nos brindaron en la escuela, todo lo que te enseñan pues fue de apoyo para ir aprendiendo ahora que ya estoy frente a grupo. Entonces desde que yo era alumna, pues me fui dando ideas de cómo debía ser en mi práctica, pero luego llego a la realidad y me doy cuenta que soy otra y que debo de trabajar de otra forma. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

La frase "desde que yo era alumna, pues me fui dando ideas de cómo debía ser en mi práctica" muestra cómo sus expectativas iniciales sobre su rol profesional comenzaron a formarse durante su formación, pero al enfrentarse a la realidad del trabajo docente, se da cuenta de que "soy otra", esto refleja un proceso de reconfiguración de la identidad profesional, donde la profesora reconoce que la realidad del ejercicio profesional en la que está inmersa puede diferir de las ideas preconcebidas y que es necesario ajustarse a las situaciones del entorno real. Es así, como esta parte en la que reflexiona sobre la propia práctica y la disposición para ajustar métodos y enfoques en función de la experiencia vivida es una señal de crecimiento profesional.

[...] lo que me enseñaba mi práctica como alumna ahora me ayuda a darme cuenta que uno como maestro cambia drásticamente, antes yo solo era la alumna y ahora soy la maestra de a de veras que tiene muchas responsabilidades, [...] claro, no

entré desde cero, porque los maestros igual me daban orientaciones de cómo debía ser mi práctica, entonces esa etapa de alumna me ayudó a crearme ya una maestra, aunque ya estando aquí, lo que cambia es tu responsabilidad. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

La profesora Diana expresa cómo su identidad profesional ha evolucionado desde ser una alumna hasta convertirse en una maestra con responsabilidades reales ya que su identidad estaba determinada por su rol como estudiante, y donde la práctica como alumna le daba una perspectiva limitada de lo que significa ser docente y que ahora debe enfrentar las exigencias y responsabilidades que conlleva ser una docente.

[...] sí, me aportó elementos el ser estudiante, por ejemplo, desde ese momento que te ponen a practicar con los alumnos, pues ya desde ahí vas viéndote como maestra, y no como una alumna de escuela, por eso yo siento que también desde la práctica, vas observando la forma en que se trabaja en las escuelas, el cómo le hacen los otros maestros, y dices, yo tengo que hacer esto, ya sea igualarlo o cambiarlo, y también ves cómo quieres ser cuando ya salgas de ahí, [...] llegar a la práctica ya con tu plaza y eres diferente a como eras en la escuela, bueno, al menos así yo me veo. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Aquí vemos que la transición de estudiante a docente se manifiesta en cómo la profesora Noemi empieza a verse a sí misma no como una alumna, sino como una maestra en formación, ya que como mencionó, durante esas prácticas, la futura docente observa y aprende de sus compañeros de trabajo, adoptando y adaptando técnicas y estilos que le permiten y definir cómo quiere ser en su rol profesional. La identidad profesional, entonces, no solo se desarrolla en el aula, sino que se consolida cuando la docente se inserta en el ámbito laboral con una plaza, donde se reconoce como alguien

diferente de quien era como estudiante, habiendo evolucionado a lo largo de este proceso.

En este sentido, sabemos que la etapa de la formación inicial está compuesta por personas con experiencia en un área específica, y transmiten a los alumnos ciertos conocimientos, en donde los futuros docentes los reciben y se apropian de los saberes que esos profesores les comparten.

Es decir, el conocimiento que les compartieron a estas tres profesoras desde la escuela normal está determinada por la experiencia de cada uno de ellos, y estos a su vez, participan en la construcción de la identidad profesional del nuevo docente, así como en su trayecto profesional, ya que cuando ellas mencionan que con los saberes adquiridos en esa etapa por parte de sus profesores, les ayuda a determinar, en cierta forma, la manera de ejercer su quehacer profesional, ponen sobre la mesa esa parte identitaria a partir de los conocimientos que les transmitieron sus profesores, pero con todo “eso que les pasa” van movilizando esos saberes, y esas representaciones que tenían sobre ellas mismas.

En este contexto:

Los nuevos profesionales, que supuestamente deben asimilar estos saberes y competencias provenientes de su formación y aplicarlos en su trabajo, se colorean entonces por una primera identidad profesional, aquella que ha sido adquirida durante su formación inicial, a través los saberes que les han transmitido. (Pelletier y Morales 2018, pág. 52-53).

Lo dicho por los autores aborda la idea de que los nuevos docentes, llevan consigo una identidad profesional inicial que se forma durante su etapa de formación, aquello sugiere que esta primera identidad profesional es el resultado directo de la instrucción recibida, es decir, de los conocimientos teóricos, las habilidades prácticas y los valores que les han transmitido sus formadores.

Así, Beijaard, et al. (2004) en Marcelo et al. 2018 entienden que “la identidad no es un atributo con carácter fijo en una persona, sino que se trata de un proceso constante que involucra tanto al contexto como a la persona en sí misma”.

Es así como vemos que los docentes a pesar de ser considerados noveles llevan consigo una identidad profesional inicial y que se forma durante su etapa de formación. Sin embargo, esta identidad profesional no es estática, se basa en lo aprendido, y posteriormente se enfrentan al desafío de ser aplicada y adaptada a los contextos reales de trabajo, es decir, durante su inserción a la docencia, lo dicho por el autor coincide con lo manifestado por las profesoras, porque esta primera identidad profesional es una base que, aunque fundamental, está destinada a cambiar a medida que el docente se enfrenta a la realidad de su práctica.

En este sentido, vemos reflejado el discurso de la profesora Rocío, al comentar sobre cómo la práctica, al tiempo que lleva de servicio, y su reflexión, ha permitido modificar la idea que ella tenía en un inicio sobre su profesión.

[...] en estos pocos años que llevo de servicio, sí ha cambiado mi visión, ya no es como la de antes de simplemente trabajar para tener un sueldo, pues ya no, ya no es solamente eso, sino que siento que ahora, el trabajo con los niños, el ser maestra, es un compromiso, una responsabilidad muy grande, ya no es así de ver las cosas por un sueldo, sino por los niños, por lograr que se apropien de los aprendizajes esperados. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Con lo anterior, vemos que el contexto, refiriéndonos a la práctica que establece con los alumnos de sus grupos, ha modificado sus percepciones en torno a lo que es ejercer la docencia, si recordamos, en el capítulo dos, la profesora comentaba que esa idea también la fue modificando con base a los aportes de sus compañeros de trabajo,

en donde ellas abonaban, con sus experiencias, la concepción que tenían sobre la docencia.

Se refleja que la docencia para Rocío está inspirada en una ética de responsabilidad y compromiso, y con esa ética piensa el cambio, comprende lo que sucede a su alrededor, pero también transforma juicios para entender y dar respuesta a los acontecimientos y poder valorar sus actos

Entonces, con base a eso, la identidad profesional de la docente “[...] se desarrolla en un espacio interpersonal, implica la persona y el contexto en el que esta se desenvuelve [...]” (Marcelo et al. 2018, pág. 39, 40).

En este sentido, el camino que va recorriendo la profesora permite construir y reconstruir su identidad profesional para que de esta forma se fortalezca su profesión y con ello mejorar el servicio educativo que ofrece a los alumnos, así como su saber y su hacer para poder implementarlos y mejorar como profesional de la educación.

Retomamos nuevamente un comentario de la profesora Rocío, en torno a la reflexión de las experiencias que ha vivido, y que le aporta elementos para poder ejercer su trabajo docente.

[...] en estos años he observado cómo resolver algunas situaciones que pues desconocía, pero pues ya con muchas pláticas con las maestras y cuestiones así, pues ya te das una idea de cómo reaccionar, de cómo actuar en alguna situación, y con lo que te digo, he crecido, ahora soy una maestra diferente, por lo que ya te comento, me percaté de lo que he aprendido y digo -sí, he aprendido, y no soy la misma de hace dos años, en la práctica o de hace siete años como estudiante-. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Con lo anterior vemos que el contexto escolar es uno de los lugares de relación entre colegas para que entre docentes puedan compartir sus experiencias y se fortalezcan así sus reflexiones sobre su proceso de convertirse en docentes expertos;

así, retomamos lo que dice Reyes (2007), que “las identidades profesionales son formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo, dado que el quehacer docente se desarrolla en un contexto histórico, cultural y social” (pág. 13).

Lo anterior subraya la idea de que las identidades profesionales no solo son construcciones individuales, sino que también son formas de reconocimiento dentro de un contexto social más amplio, es decir, la identidad profesional de la docente no se desarrolla en aislamiento, sino que entra en juego la interacción constante con sus compañeros, estudiantes, directivos y la comunidad en general.

En otro orden de ideas, (Dubar, 2000) plantea dos ejes de identificación de identidad profesional, por un lado, el eje diacrónico, el cual apunta a la trayectoria vivida por el sujeto y la forma en que reconstruye subjetivamente los hechos y los representa como significativos y el eje sincrónico, el cual da lugar a la acción en un espacio dado.

De esta forma, las siguientes citas se inclinan a conocer mediante las entrevistas lo sincrónico y diacrónico, en donde comentan lo que estos primeros años de docencia les ha permitido afrontar en cuanto a su práctica docente y esto ofrece una visión holística del desarrollo y la manifestación de la identidad en el ámbito laboral:

[...] tenía muchas situaciones que desconocía, como subir calificaciones, también, por ejemplo, esa parte que te comentaba yo de lo sociocultural, tenía más como timidez, como pena, como miedo de equivocarme y ya ahorita en la actualidad esa parte de decir pues ya sé lo que tengo que hacer, y lo tengo que hacer lo mejor que yo pueda porque mis niños me están viendo. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

[...] trabajar con distintos alumnos pues eso engloba tu manejo de grupo, el cómo vas a trabajar con ellos, como igual he mejorado mucho en la planeación, ya no eres la maestra que hacia la planificación como me enseñaron, así de que pues,

la arrojó a los alumnos y ya... no, ya es muy distinta ahora, muy diferente y ya no voy como antes que con miedo, no, ahorita ya voy y ya sé qué voy a hacer, ya no la pregunta es ¿Qué voy a hacer?, sino que ya vas con la idea más firme y confiada de saber qué vas a hacer, y ya no de ¿ahora qué hago? (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

[...] antes pues yo tenía miedo de ver un tema y decir ¿cómo lo voy a abordar?, si con un mapita mental, un resumen, y ahorita ya es como que ¡Ah voy a ver este tema, pues se presta para esto y el otro!, ya es así como que ya tienes más la experiencia de decir ¡esto lo puedo trabajar así y esto con este tema! [...] otra de las cosas que ha cambiado en mi es que cuando voy a platicar con mis alumnos y no tartamudeo. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Esto que comentan las profesoras, llevan a un profundo y amplio cambio en sus carreras profesionales y en la experiencia que ellas tienen respecto a su trayectoria, lo que les permite encontrar caminos para expresar su autonomía profesional y promover sus autoaprendizajes; así vemos que a través de su andar por la docencia se incrementan la construcción de sus competencias y de su compromiso como docentes, en donde se producen cambios muy significativos en sus conocimientos y en el comportamiento profesional de cada una de ellas.

Ya que vemos cómo las tres docentes examinan su trabajo, es decir, hacen una reflexión de cómo su identidad profesional ha evolucionado a lo largo del tiempo (diacrónico) y cómo se manifiesta en el contexto actual (sincrónico).

Así, la articulación de ambos ejes se conjuga en formas en que cada una de las profesoras se definen, como actor de su práctica docente y como producto de su trayectoria específica.

De esta forma, la identidad profesional de las docentes “se construye cuando las personas reflexionan y negocian sobre determinados aspectos de su rol y su actuación” (O’Connor, 2008 en Marcelo et al. 2018, pág. 40).

Cuando las docentes ingresaron por primera vez a la docencia, se enfrentaron por a un saber profesional que fue consecuencia de su formación inicial docente, pero ese saber profesional se fue transformando, permitiendo a las docentes adaptarse a ese contexto laboral, donde se pone sobre la mesa el desarrollo de sus experiencias y una práctica reflexiva.

Como a continuación las palabras de las tres profesoras entrevistadas respecto a esta situación:

[...] en esos primeros días yo me consideraba, pues muy inocente en muchas situaciones que yo desconocía, como en esa parte de no saber cómo resolver un conflicto con los papás o cómo llegar a platicar con los papás, pero como te he dicho, conforme pasa el tiempo, vas agarrando experiencia para tratar esos temas (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Lo anterior refleja cómo la profesora, al inicio de su carrera, se sentía insegura e inexperta, especialmente al enfrentar situaciones como resolver conflictos con los padres. Reconoce también que, aunque la formación académica le proporcionó conocimientos básicos, fue la experiencia diaria en el aula lo que realmente le permitió aprender a manejar estos desafíos ya que, con el tiempo la práctica le dio las herramientas necesarias para abordar de manera más efectiva las interacciones con los padres y otras situaciones complicadas. Esta cita subraya la importancia de la experiencia práctica como complemento fundamental de la formación teórica.

Por otro lado, la profesora Diana menciona lo siguiente:

[...] ahora he aprendido que tengo que aprender de eso que me decían que me tenía que quedar porque no me quedaba, cosa que ahorita he considerado e

interiorizado, que desde tu práctica, tú aprendes muchas cosas, aprendes a trabajar con los niños, a trabajar con los otros compañeros, a tratar con los padres de familia [...]. (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

La cita muestra que Diana ha llegado a reconocer la importancia de aprender de la experiencia y las sugerencias de los demás, ya que al principio, no aceptaba ciertos consejos, pero con el tiempo ha comprendido que la práctica diaria le ha permitido adquirir valiosas lecciones sobre cómo interactuar con los niños, colaborar con sus compañeros y manejar las relaciones con los padres y este aprendizaje práctico ha sido fundamental para su crecimiento profesional y personal.

[...] veo que en estos pocos años que llevo de trabajo si hay diferencia y yo siento que es mucho, por ejemplo, en el desenvolvimiento, como que ahorita por ejemplo platico con mis alumnos y ya es más de no tartamudear tanto, ya es así como vamos a trabajar esto, vamos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, no como cuando empecé que a veces improvisaba, ahora siento que tengo más práctica, más experiencia y más soltura para pensar las cosas. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

Vemos el crecimiento y la confianza adquiridos por la docente en sus primeros años de trabajo a medida que ha ganado experiencia, se siente ahora más segura y organizada al interactuar con sus alumnos, ya no improvisa como al principio, sino que ahora tiene más claridad y fluidez para planificar y dirigir las actividades, la mejora en su desenvolvimiento muestra cómo la práctica constante ha fortalecido sus habilidades y confianza como docente.

A este respecto, vemos como en el caso de las tres docentes noveles entrevistadas, van adquiriendo aprendizaje a través de su práctica, en un sentido de acción en lugar del conocimiento en sí y con la experiencia acumulada, Rocío, Noemi, y Diana ajustan y refinan su identidad profesional y a medida que se enfrentaban a

situaciones reales en el aula y se enfrentan a diversas problemáticas, su identidad profesional también se va transformando, es así que sus experiencias prácticas les ha permitido incorporar esos nuevos conocimientos y a adaptarse a diversas situaciones, así vemos que este proceso, desde que eran alumnas y después al integrarse a la inserción docente refleja cómo la identidad profesional no es estática, sino dinámica.

Así, lo comentado por las profesoras denota que cada una de ellas, va acumulando experiencias para tratar las situaciones que se pudieran suscitar en su quehacer docente, en donde sus saberes se hacen más espontáneos y automáticos, ocasionando que se suscite poco a poco aprendizajes en su ejercicio docente, comenzando a reconocerse como alguien diferente.

[...] en la actualidad me considero como una maestra más flexible, [...] flexible porque antes pues no entendía que los niños son personitas, que también necesitan ser escuchados, y no solamente es vaciarle los temas, y así voy a seguir, siendo flexible, entendiendo a los niños. (R. Jahuey, comunicación personal, 07 de noviembre de 2020).

Lo anterior refleja una evolución en la visión de la docente sobre su rol y el trato hacia sus estudiantes, con el tiempo, ha adoptado una postura más comprensiva y flexible, reconociendo que los niños no solo necesitan aprender contenidos, sino también ser escuchados y entendidos como personas, Rocío ha ajustado sus expectativas, priorizando el bienestar y la atención individualizada, lo que muestra un cambio hacia una enseñanza más empática y adaptada a las necesidades de los alumnos, lo anterior refleja un cambio y un desarrollo hacia una identidad profesional más humanista y centrada en el estudiante.

Si ha cambiado mi perspectiva, mi forma de ser docente ya no soy la de tener esa pregunta en mente ¿ahora que hago?; ahora ya es saber qué es lo que vas a hacer, es decir, ya lo trabajé de esta forma y vi que es funcional lo puedo aplicar,

pero puedo agregarle más, entonces así ya vas con más ideas de, qué le pongo, que le quito, ya vas con más ideas, vas creciendo y siendo menos miedosa [...] de decir ¿esto que hago está bien? (D. Ramírez, comunicación personal, 8 de noviembre de 2020).

Ahora vemos como la profesora Diana ha ganado confianza y seguridad en su práctica educativa, ya no se siente perdida o insegura al momento de planificar, sino que ha desarrollado un enfoque más reflexivo y adaptable; ahora, al ver que lo que hace funciona, se siente capaz de mejorar y ajustar sus métodos, lo que le permite afrontar su labor con más ideas y menos miedo a equivocarse.

[...] en mis inicios era un poco temerosa, insegura al impartir clase, pensando de si estaba haciendo bien o mal, [...] la Noemí de ahora es segura, tengo un poco más experiencia, ya no hay tanto tartamudeo, tan sólo así en el pararme frente al grupo, antes era del pizarrón y del escritorio no pasaba, en un principio era de como que acá (pone sus manos juntas, simulando timidez) y ya ahora es de así de esto, acá, muévete, camina, dispérsate, y ahorita a pesar de esta poca experiencia, yo me siento muy contenta muy feliz con lo que soy y con lo que hago. (N. Sánchez, comunicación personal, 08 de noviembre de 2020).

La cita refleja un proceso de transformación en la confianza y seguridad de la docente a lo largo de su carrera. Al principio, se sentía insegura y temerosa, preocupada por si estaba haciendo bien su trabajo. Sin embargo, con el tiempo y la experiencia, ha logrado superar esas inseguridades. Ahora se siente más segura y capaz de tomar el control de su aula, moviéndose libremente y con mayor dinamismo. Este cambio no solo refleja un crecimiento profesional, sino también un crecimiento personal, donde ha aprendido a sentirse cómoda con su rol y a disfrutar de lo que hace, pese a tener aún poca experiencia. La cita muestra que

la práctica constante y la autoaceptación juegan un papel fundamental en el desarrollo de un docente.

Por último, la profesora Noemi hace mención de un cambio profundo en la confianza en el aula, porque comenta que inicialmente se sentía insegura y limitada en su capacidad para interactuar con los niños, lo que podemos interpretar que su práctica se traducía en una enseñanza más rígida y contenida, pero con el tiempo y la experiencia, ha desarrollado una mayor seguridad en sí misma, lo que le ha permitido ser más dinámica en sus clases. En cuanto a su identidad profesional ha evolucionado hacia una figura más segura, activa y feliz con su rol como docente.

De acuerdo con lo anterior, vemos que la identidad profesional de Noemi, Rocío y Diana se van configurando a través de las experiencias de cada una, en donde los años de ejercicio docente aportan insumos para hacer esa introspección de cómo se consideran ahora, “se trata de un proceso de formación permanente que afecta a todo el desarrollo profesional del docente, [...] por medio de todas las experiencias acumuladas durante su vida” (Bolívar, 2007) en Arias et al. (2018, pág., 144), en donde la identidad profesional de las docentes noveles comienza en las experiencias ambiguas y confusas, de malestares e inseguridades, como consecuencia de alcanzar la responsabilidad que les confiere la práctica docente.

Reflexiones finales

En la presente investigación se describieron las experiencias por las que atraviesan las docentes noveles de educación primaria como medio para determinar el reconocimiento a sí mismas como profesionales de la educación con miras al aprendizaje.

Para ello, se partió de la investigación realizada por Tedesco (1998) y Cañón (2012) en el que el primero señala que la construcción del futuro docente se da a partir de tres etapas: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional; mientras que la segunda autora señala que las primeras experiencias vividas y la construcción como profesionales se hacen presentes una serie de etapas, las cuales, para efectos de esta investigación se tomaron en consideración dos ellas: la formación inicial y la iniciación a la docencia.

A este respecto, se tomó como punto de partida la elección de la carrera docente, en el que una de las preguntas de investigación giró en torno a la siguiente: ¿Cuáles son los motivos que incidieron en la elección de la carrera docente por parte de las profesoras noveles? En este sentido, se determinó un objetivo específico:

Especificar cuáles fueron los motivos que orientaron a las docentes noveles para elegir estudiar la carrera docente.

Es así, como el dato empírico arrojó elementos importantes para especificar dichos motivos, en el cual gira en torno a lo siguiente:

Motivos extrínsecos: no dimensionaban la complejidad de la profesión docente.

Motivos intrínsecos: mejorar a la sociedad por medio del poder.

Motivos circunstanciales: influencia de la familia, los recursos económicos y elección de la carrera como segunda opción.

Dentro de estos motivos de elección de la carrera se ponen sobre la mesa las construcciones de sentido, donde intervienen el trayecto formativo y la biografía escolar de las docentes noveles, y que al conjuntarse confieren una nueva significación a la labor

docente, ya que al encontrar que uno de los motivos extrínsecos está mediado por ciertos prejuicios construidos en torno al rol que desempeña el profesorado dentro de sus funciones, ya que al momento que una de las docentes comentó que eligió la carrera porque no veía un panorama tan amplio de lo que es la docencia y que ésta no tenía gran ciencia para ejercerla, denota la pérdida de prestigio social y una desvalorización de la profesión docente.

Por otro lado, se integran también aquellos motivos intrínsecos, vinculados a la transmisión de valores a los alumnos que tendrán a su cargo en algún momento, el cual está ligado a un mejoramiento de la sociedad, pero que estará mediado por un control o dominio que ejercerá la docente sobre los alumnos para obtener así un bien personal, el cual fortalecerá su identificación como docente capaz de intervenir en la transformación de la realidad en la que se ve inmersa.

También se destacaron influencias ajenas a las docentes noveles en la elección de la carrera, como lo es el de la familia, motivos económicos y la carrera como segunda opción; dichos motivos según Ortega y Velazco (1991) se denominan motivos circunstanciales.

En este punto se acentúa el peso de la familia como factor determinante en la decisión de las tres docentes noveles, y en el que intervienen los recursos económicos de que dispone la familia para decidir persuadir a sus hijas en elegir esa carrera, ya que el ver a la escuela normal como una institución educativa pública, consideraron que no les generaría gasto mayor a su economía y así, sus hijas lograrían obtener un título profesional, por otro lado, al no lograr ser aceptadas en la universidad que eligieron como primera opción, lo que les quedó fue estudiar para maestras, en el que también, se vio inmersa la opinión de los padres.

A este respecto, lo manifestado por (Ramos ,2004) “la carrera de docente sigue siendo socorrida por los miembros de las clases sociales bajas” (pág. 9) lo cual se

compagina con lo manifestado por las tres profesoras, en el que se denota una desvalorización de estatus al magisterio.

Ante esta categoría de los motivos de elección de la carrera docente, vimos el poco reconocimiento de las capacidades y habilidades propias de las docentes, así como también de esa escasa claridad en aquellos intereses y de las preferencias vocacionales de las actuales profesoras noveles, y esto representa esa escasa vocación en esta profesión, pero en definitiva, este elemento de la no vocación, no repercute en su desempeño profesional, y que con el paso del tiempo ellas van reconociendo que la carrera que eligieron en algún momento por motivos, extrínsecos, intrínsecos y circunstanciales no afecta su amor y entrega por ejercer la docencia.

Una vez que las tres docentes principiantes han optado por estudiar la carrera docente, ahora se ven inmersas en esa cultura escolar de la escuela normal, en donde según (Tedesco, 1998) y (Cañón, 2012) se comienzan a construir como docentes y donde se hacen presentes las primeras experiencias.

Por consiguiente, y de acuerdo con lo que las tres docentes noveles expusieron en sus entrevistas se puede dar cuenta de que de las nueve competencias profesionales que el egresado debería poseer según lo descrito ACUERDO número 649⁴, las que más deficiencias se hacen notar en su proceso de formación es la que tiene que ver con:

Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan y programas de educación básica.

Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

⁴ ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria año 2012 retomado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>

Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Con lo anterior es pertinente dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación planteada en la fase metodológica de la investigación: ¿La formación inicial le permite al docente novel ir construyendo las experiencias para afrontar su práctica docente? Y del cual surgió un objetivo específico:

Determinar la pertinencia de la formación inicial y su capacidad para dotar al futuro docente de recursos personales, sociales, didácticos y teóricos para resolver los problemas de su profesión con base a sus experiencias docentes.

Entonces, al valorar los aportes de las tres profesoras noveles se permitió observar que durante las jornadas de prácticas profesionales no se acerca a las futuras docentes a la modalidad de escuelas multigrado, para lo cual, sin conocer un programa específico para esta modalidad, las profesoras noveles realizaron su planificación como ellas creen que es pertinente, lo que trae como consecuencia que cuando se enfrentan a la realidad de su práctica profesional, se presenten estos problemas, el sentirse perdidas y sin los conocimientos necesarios para atender su ejercicio docente bajo esta modalidad.

Pero que tampoco ven lo negativo ante esta deficiencia de conocimiento, ya que con base a “eso que les pasa” en esta modalidad, no se dan por vencidas, y con ello logran sacar el trabajo a flote con base a los conocimientos de los que se van apropiando.

Por último, las dos competencias restantes, mencionadas con anterioridad, demuestran una falta de dominio, ya que cuando llegan a insertarse a la docencia se dan cuenta que esas competencias no son suficientes para poder desempeñarse de manera satisfactoria, ya que el trabajo docente demanda una serie de tareas, como lo es el favorecer ambientes que faciliten el aprendizaje de los alumnos y la socialización los padres de familia.

Ante esta realidad, vemos que en pleno siglo XXI, los docentes noveles demandan una formación que dé respuesta a las necesidades profesionales de esta época, en el que los dote de herramientas imprescindibles para poder desarrollar su profesión de la mejor manera, por tanto, hace falta voltear a ver las políticas educativas de formación del profesorado.

Se puede afirmar ahora, que, con base al dato empírico de las entrevistas a las docentes noveles, que sí hay un debilitamiento en la formación inicial del profesorado, por lo que estas profesoras se encuentran con esa responsabilidad de tener que adjudicarse su propio desarrollo profesional una vez que se insertan a la docencia.

Por otro lado, y siguiendo los planteamientos de Tedesco (1998) y Cañón (2012), es momento de reflexionar lo dicho en los capítulos anteriores en torno a las experiencias de Rocío, Diana y Noemi, en su iniciación en la docencia.

Se pudo observar que, en sus inicios en la docencia, cuando se conoció la postura que asumieron con su primer grupo de alumnos, las profesoras ejercieron a su manera su autoridad, o bien, intentaron ejercerla, pero no se les reconocía, por parte de los alumnos, y se les impugnaba, en este sentido, cabe una pregunta ¿Qué hace posible esa cualidad de que el docente novel sea reconocido por los alumnos como aquel que tiene la legitimidad de los valores y las normas para ejercer la autoridad?

A este respecto, lo que se plasmó en el capítulo dos, sobre las experiencias con los alumnos, las docentes noveles quieren ser reconocidas por el grupo de alumnos, por medio de la autoridad, que desde el punto de vista de Kojève (2006) y Luhmann (1995) citado en (Tallone, 2011, pág. 12) un profesor con autoridad “sería aquél que logra que sus estudiantes acepten como legítimas sus solicitudes y desistan de otras posibilidades de actuación [...]”.

En este contexto, los alumnos, quienes recibieron la autoridad por parte del docente principiante, no la reconocen y no aceptan su actuar, lo que trae como

consecuencia que no renuncien a esa capacidad de respuesta hacia las docentes noveles.

Es así, como las docentes noveles se van insertando a la docencia desde esa concepción de una pedagogía autoritaria y que va creando una serie de malestares más, que se genera como consecuencia de esa falta de experiencia ante los problemas que se presenten en el aula de clases, y que nuevamente se hace notar con base a lo que les pasó a las profesoras, esa deficiencia en la formación docente inicial, pero que poco a poco, ellas se van percatando de que ejercer autoridad con sus alumnos, no genera aprendizajes ni confianza entre ellos y las profesoras; por lo que con el paso del tiempo ellas van cambiando su actuación, en el que pasan de ser las profesoras autoritarias, a ser un tanto más flexibles y humanas con las situaciones con los alumnos.

Ante este panorama acontecido con las experiencias de las profesoras principiantes en los primeros encuentros con sus alumnos; las experiencias acontecidas con los colegas de trabajo, les proporcionaron reflexionar en torno a que la confianza entre docentes es lo que permite desarrollar acciones más seguras, lo que da pie a que las docentes noveles se enfrenten a los retos que genera el quehacer docente, con más confianza, lo que permite ir afianzando la autoestima profesional, y al sentirse arropadas por algunos colegas, estas profesoras noveles se sienten capaces de enfrentarse a los retos o problemas que se gesten en el día a día, y con ello, van teniendo la capacidad de reconocer aquellos errores y de aceptar el proceso de cambio en su actuar.

Si bien, existió el apoyo, orientación y cobijo por parte de algunos colegas, el apoyo no se sintió por parte de sus autoridades inmediatas, en este caso, el director, pero con base a esa falta de apoyo, se originaron aprendizajes en las profesoras, ya que a falta de liderazgo directivo, estas profesoras tuvieron que aprender solas de aquello que les pasaba, y que al momento de las entrevistas, ellas aseguraban que agradecían la ausencia de los directores.

Ante este panorama de la falta de acompañamiento de sus respectivos directivos, estas tres docentes no están satisfechas con el acompañamiento pedagógico que se efectuó durante su primer año de ejercicio docentes, ya que fue evidente, con base al dato empírico, que se carece de una buena planeación por parte de los tutores de estas profesoras, en el cual, tampoco se les brindo apoyo y seguimiento en esta nueva etapa por la que comenzaban a transitar.

Entonces uno de los principales hallazgos de esta parte del estudio, hace notar que la falta de liderazgo del director hacia las docentes noveles está afectado principalmente por los escasos programas de inserción docente, en el que se debe hacer notar la importancia del apoyo del director hacia las docentes noveles, ya que la experiencia que ellos tienen debe de servir de base para impulsar los aprendizajes de estas profesoras; además es urgente un plan de acompañamiento que propicie el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas como profesionales de la educación.

Al mismo tiempo que las profesoras noveles entrevistadas reconocen esa importancia del acompañamiento en los primeros años de ejercicio docente, ya que ese es uno de los escenarios para intercambiar experiencias entre compañeros que poseen la misma característica de ser docentes principiantes ya que abriría un panorama más amplio de aprendizajes para ir creciendo como docentes y así comenzar el camino para alcanzar el logro de la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es así, que con base a las experiencias en la práctica, con los directivos, los colegas y los alumnos, en el que estas docentes noveles van transitando por su periodo de iniciación docente, se van modificando tanto su conducta como su actitud, como consecuencia del aumento de la experiencia que ellas van adquiriendo.

Finalmente, el último objetivo específico tenía que dar pauta a que con el dato empírico se describiera la importancia del papel que juega la experiencia en la construcción de la identidad profesional de las docentes noveles.

Y como menciona (Alen & Allegroni, 2009) “La huella de la experiencia funcionaría como una manera de volver al pasado y reordenarlo en pos de lo porvenir” (pág. 85).

En este sentido, cuando las tres profesoras noveles decidieron platicar sus experiencias, eso que les pasó en sus dos primeros años de trabajo docente, se dio paso a la reflexión sobre ellas mismas y sobre las competencias que iban reconociendo en su ser docente, en donde ese análisis estuvo relacionado con la construcción de su identidad profesional.

¿Por qué digo que está relacionada con la construcción de la identidad profesional? Se mencionó una palabra importante, competencias, toda esa gama de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitan para un buen desempeño de la profesión docente. Entonces lo que alimenta toda esa parte de la identidad profesional docente, es lo que estas tres docentes “[...] saben de enseñanza en la docencia por medio de la experiencia, la experiencia que tienen como docentes, lo que investigan sobre la enseñanza en la docencia, lo que aprenden sobre la enseñanza en la docencia [...]” (Cantón Mayo & Tardif, 2018) en eso radica la identidad profesional de las docentes noveles.

Es así, como a partir de toda esa reflexión, el análisis y la interpretación del dato empírico, da pauta a confirmar la tesis planteada al inicio: son las experiencias del ejercicio docente las que inciden en el modo en como las docentes noveles se comprenden y reconocen a sí mismas como profesionales de la educación.

Esta investigación nos pone a reflexionar en torno a ese pensar y narrar la práctica de las docentes noveles durante su inserción profesional en los dos primeros años de ejercicio docente por medio de sus experiencias.

Lo valioso de acumular las experiencias de Noemi, Diana y Rocío fue el hecho de cuestionarme y hacer una retrospectiva de lo que estoy haciendo realmente y qué puedo modificar de mi práctica docente para que estas sean significativas para los alumnos y que para mí sean coherentes, ya que como profesional de la educación debo cuestionarme sobre lo que hago y cuál es el propósito de lo que estoy haciendo.

Dicho lo anterior, resulta fundamental elaborar una propuesta al problema de investigación, de manera que este trabajo resulte desde dos vertientes, la investigación de un problema y propuesta de solución. Por tanto, se señalan algunas alternativas que podrían aportar a mejorar el desarrollo profesional de los docentes noveles y así favorecer su inserción formal a la docencia.

En primer lugar, para apoyar en el desarrollo profesional de los futuros docentes es necesario que se parta de un diagnóstico situacional de la misma escuela formadora de docentes, partiendo de los perfiles y del desempeño profesional de los formadores, a fin de tomar decisiones para la mejora profesional de los alumnos.

También es preciso actualizar a los docentes de las escuelas formadoras en torno a las demandas de las escuelas de educación básica y del mismo sistema educativo, para que, de esta forma, aporten elementos imprescindibles a la formación de futuros docentes, por ello, se hace necesario que el desarrollo profesional de docentes formadores sea entendido como un proceso de formación permanente, que los obligue a actualizarse constantemente en cada una de las áreas en el que son responsables.

Segundo, puede resultar conveniente realizar un estudio sobre el currículo de las escuelas normales y demás instituciones formadoras de docentes con la finalidad de obtener un mejor desempeño del profesorado y un mejor resultado en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Además, es fundamental que las escuelas normales y demás instituciones que forman a futuros docentes den un seguimiento y acompañamiento a sus egresados,

mediante un plan de mejora continua, con el fin de llevar a cabo una retroalimentación de las problemáticas a las cuales se ven enfrentados estos docentes noveles, y no por el simple hecho de que han culminado su trayecto profesional, se deslinden de toda responsabilidad que de ella emerge.

Por otro lado, ese plan de mejora continua también se puede implementar por parte de la secretaria de Educación Pública, pero teniendo docentes con experiencia y sobre todo con los conocimientos esenciales para brindar ese acompañamiento de calidad a los docentes noveles.

Finalmente, la realización de esta tesis de investigación implicó todo un proceso de aprendizaje que va más allá del contenido específico de esta investigación:

- Se aprendió a seleccionar los métodos de investigación que fueran las más adecuadas para atender dicha problemática.
- Aprendí también a realizar una búsqueda exhaustiva de la teoría existente de acuerdo con la problemática.
- Se desarrollan las habilidades analíticas y críticas de la información recabada, sin embargo, fue difícil dejar a un lado mi propio juicio en algunas ideas.
- También aprendí a darle valor e importancia a la ética en esta investigación, ya que los datos recabados fueron muy valiosos y de mucho aporte a la investigación, en donde la honestidad con la que se abrieron mis informantes implica un profundo respeto hacia los datos.
- Aprendí a utilizar las plataformas digitales para realizar las entrevistas, ya que, debido a la pandemia, dichas entrevistas no se realizaron de manera presencial.
- Finalmente, se obtiene experiencia valiosa que puede ser de utilidad para investigaciones futuras, como por ejemplo: puede utilizarse para diseñar programas de inducción más efectivos y relevantes, que ofrezcan el apoyo

necesario durante los primeros años del ejercicio docente; pueden orientar la formulación de políticas que incluyan tutorías mas efectivas; puede servir como base para trabajos que analicen las creencias pedagógicas y las decisiones de los docentes a lo largo de su carrera.

Bibliografía

- Alen, B., & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (págs. 33-48). México : Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 9, No. 2*.
- Baena Paz, G. (2017). Métodos, técnicas e instrumentos de investigación. En G. Baena Paz, *Metodología de la investigación* (pág. 68). México: Grupo Editorial Patria.
- Ball, S. J. (2001). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organizacion escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barraza Barraza, L. (2017). *Práctica docente. Significaciones*. San Luis Potosí, México: COMIE.
- Bisquerra Alzina, R. (. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Briggs, L. (2000). *La Supervisión*. México: Mc. Graw Hill.
- Brisson, S. (2003). *Aftermath. Violence and the Remaking of a Self*. Princeton: Princeton University Press.
- Cantón Mayo, I., & Tardif, M. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En M. A. Zabalza Beraza, M. A. Zabalza Cerdeiriña, & D. C. Inés, *Identidad profesional docente* (págs. 125 - 140). Madrid. España: NARCEA.
- Cañón Rodríguez, R. (2012). *Iniciacion a la docencia de los maestros de Educación Primaria. Tesis doctoral*. León, México: Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación.

- Cardeña Ojeda, C. A. (2012). Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal. *Diálogos sobre Educación, vol. 3, núm. 5*, 1-14.
- Carvalho, M., & do Céu Taveira, M. (Septiembre- Diciembre de 2014). El papel del profesorado en la toma de decisiones académico y profesionales del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 25(3)*, 20-35. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338233061005.pdf>
- Castellanos Galindo, S. H., & Yaya Escobar, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Scielo*.
- Castiblanco Ramírez, I. (2017). ¿Quién es el otro? [un secreto]. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*.
- Castillo Villagómez, R. (2010). *La formación del docente normalista mediante el proceso de acompañamiento pedagógico*. UNAM. Estado de México: Facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Contreras Hernández, M. (2009). El problema del futuro es que llegó ayer. Fotorradiografía de los estudiantes de licenciatura en educación preescolar. En G. d. Mungarro Robles, & F. Zayas Pérez, *Elección de carrera docente*. Mérida: COMIE.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de Investigación Social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Córdoba, M. E., & Vélez–De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14*.
- Cortada de Kohan, N. (2005). *El profesor y la orientación vocacional*. México: Trillas.
- Cuervo Pulido, R. (2013). *El diseño de experiencias como transformador social*. Bogotá: Pontificia Universidad de Javeriana.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education, 403-415*.

- Díaz Barriga, Á. (1995). El profesor: la tensión de su tarea educativa derivado de la coordinación de grupos. En Á. Díaz Barriga, *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial* (págs. 39 - 54). México: Nueva imagen.
- Díaz Barriga, Á. (2016). *La Reforma Integral de Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos*. México: UNAM.
- Dubar, C. (2000). *La socialización. Construcción de identidades sociales en los profesionales*. París: Armand Colin.
- Dubet, F. (2006). *El declive y las mutaciones de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duque, H., & Aristizábal Díaz-Granados, E. T. (21 de Junio de 2019). *Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología*. Obtenido de file:///C:/Users/HP/Downloads/2956-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7230-1-10-20191112.pdf
- Farrell, T. (31 de Octubre de 2007). *UNIBA*. Obtenido de Centro Universitario Internacional de Barcelona: <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/noticias/reflexion-docentes-y-reflexion-docente-los-unicos-prismas-de-la-naturaleza-que>
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAMENEPI-Paidós.
- Fondón, I., & Madero, M. J. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes. (D. d. Universidad de Sevilla, Ed.) *Formación Universitaria* , 3(2), 21-28. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17057/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Franco Lavín, E. (23 de Noviembre de 2020). *Maestros y padres de familia: Aliados en la educación*. Obtenido de Educación futura: <https://www.educacionfutura.org/maestros-y-padres-de-familia-aliados-en-la-educacion-a-distancia/>
- Fuentealba Jara, R., & Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Scielo*.

- Fuster Guillen, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gallego, R. (1990). *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- García Requena, F. (1997). *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- García, Y., & Mendoza, B. (2009). El autoritarismo y su expresión en la formación docente. *Laurus*, vol. 15, núm. 30, mayo-agosto, 71-93.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 31-45.
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. ((2005). Inducción profesional docente. (V. Universidad Austral de Chile, Ed.) *Estudios Pedagógicos*, XXXI(1), 51-62. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514128003.pdf>
- Gonzalez, M. C. (Enero-Abril de 2008). "*Estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento lógico de los profesores generales integrales de secundaria básica en formación inicial*". La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Obtenido de SCIELO: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000100006
- Gratacós Casacubeta, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. Tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya, Doctorado en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas. Obtenido de https://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi_Gloria_Gratacos_Casacubeta.pdf?sequence=1
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Guerrero, S. (1995). La construcción social del magisterio: orígenes sociales, trayectoria educativa y motivaciones profesionales. *Revista de educación*(306), 127-151.

- Hermida, C. (2000). Poder y autoridad. *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, núm. 13, pp. 179-190. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3636/363667002009/html/#fn1>
- Hernandez-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación*. México : McGRAW-HILL.
- Hirsch, G. (1993). Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data. *Qualitative Studies in Education*, 67-83.
- Hong, J. Y. (2010). Identidad profesional de los docentes en formación y principiantes y su relación con el abandono de la profesión. *Docencia y formación del profesorado*, 530.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (1ª ed.)*. Barcelona: Graó.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- INEE. (2017). *Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia*. México: SEP.
- Knowles, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. F. Goodson, *Historias de vida del profesorado* (págs. 99-152). Barcelona: Octaedro.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora, un estudio de caso. *Educación XX1, vol. 21, núm. 1.*, 135-155.
- Larrosa, J., & Skliar, C. (2009). 1. Experiencia: eso que me pasa. En J. Larrosa, & C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Argentina: Homo Sapiens.
- Liberian, A., & Miller, L. (2003). *La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro.
- Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García, *El profesorado principiante , inserción a la docencia* (págs. 7-58). Barcelona: Octaedro.

- Marcelo García, C., & Gallego Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón Mayo, & M. Tardif, *Identidad profesional docente* (págs. 39-49). España: NARCEA.
- Marcelo, C. (2008). LOS COMIENZOS EN LA DOCENCIA: UN PROFESORADO CON BUENOS PRINCIPIOS. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL. 13, Nº 1 (2009), 1 - 25.
- Marchesi, A., & Díaz, T. (2013). *Las emociones del profesorado*. Madrid, España: Fundación Santa María.
- Martín Del Pozo, R., Pilar, F.-L., González-Ballesteros, M., & de Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista Educativa*, 363-387.
- Martínez, M., & Ramírez, J. (2007). *Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores*. México.
- Mayor Ruiz, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo, *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (págs. 177-210). Barcelona: Octaedro.
- Mejía Benitez, A. (2001). *La participación del director escolar en el mejoramiento de la calidad de la educación primaria*. México.
- Mercado Cruz, E. (2007). *Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés.
- Mercado Vargas, M. E., & Mamani Chambi, E. R. (2014). *La familia y la elección de carrera profesional*. La Paz, Bolivia.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Centro de investigación y de estudios avanzados*, 60.

- Messina, G. (07 de Abril de 2008). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*.
Obtenido de Universidad Campesina Indígena en Red:
[http://ucired.org/publicaciones/otras-publicaciones/educacion-adultos/item/91-
construyendo-saber-pedagogico-desde-la-experiencia](http://ucired.org/publicaciones/otras-publicaciones/educacion-adultos/item/91-construyendo-saber-pedagogico-desde-la-experiencia)
- Morales Meneses, E. (s.f.). *Las Enseñanzas de la Historia de la Educación en México*. México:
Universidad Iberoamericana (Umbral XXI Investigaciones) .1999, 68P.
- Moreno Muercia, J. A., Cervelló Gimeno, E., Martínez Galindo, C., & Alonso Villodre, N. (Mayo-
Agosto de 2007). Comportamientos de disciplina e indisciplina. *Revista Iberoamericana
de Educación*(044), 167-190.
- Mungarro Robles, G. D. (2007). Dimension de motivación de poder. En G. D. Mungarro Robles,
Motivos y elección de carrera (pág. 43). México: Universidad de Sonora.
- Muñoz Barriga, A. (2015). Capitulo I. Las experiencias docentes de la cátedra. Maestros hacen
maestros: Una mediación para la práctica pedagógica. En R. M. Páez Martínez, *Práctica
y experiencia : claves del saber pedagógico docente* (págs. 15 - 28). Bogotá: Ediciones
Unisalle.
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Pelletier, F., & Morales Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la
identidad de estudiante a la de docente principiante. . En I. Cantón Mayo, & M. Tardif,
Identidad profesional docente (págs. 50-64). Madrid. España: NARCEA.
- Perales Ponce, R. C. (2009). *La significación de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pérez, Y. (2014). *Memoria de trabajo de aplicación de la guía metodológica del estado de la
cuestión*. Escuela de Sociología, Universidad Nacional.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramón Ramos, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la
práctica docente. *ECOS*.

- Ramos Ramírez, J. (2004). *Representaciones sociales de alumnos normalistas sobre su formación y perfil profesional*. México: SEP.
- Reyes García, M. (2007). *La identidad profesional docente, un estudio de caso*. México: Tecnológico de Monterrey. Universidad Virtual.
- Reyes, R., & Zúñiga, R. M. (2015). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Rodríguez del Castillo, L. (2013). La reforma de la Escuela Normal de 1997. Una mirada desde lo institucional. En P. Ducoing Watty, *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro* (págs. 331- 334). México, D. F. : UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Rodríguez Flores, C. D. (2015). *El aprendizaje dialógico en la interacción socio-educativa: espacio vital en la producción de conocimientos*. Venezuela : Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Carabobo .
- Rojas Pérez, G. T. (14 de Mayo| de 2019). *¿Cuáles son los retos a los que se enfrentan los maestros hoy?* Obtenido de Mundo estudiantil: <https://www.elmundo.com/noticia/-Cuales-son-los-retos-a-los-que-se-enfrentan-los-maestros-hoy-/376566>
- Romero García, O. (1994). Crecimiento psicológico y motivaciones sociales. En M. Montero, *Construcción y crítica de la psicología social* (págs. 214-215). Barcelona: Anthropos.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel S. A.
- Sayago, Z. B., & Chacón, M. A. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, vol. 10, núm. 32. *Educere: La revista Venezolana de Educación*, pp. 55-66.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness a critical review of the knowledge base*. Países Bajos: Springer.

- Silviera, M. (2014). *El arte de las relaciones personales*. Madrid, España: Alba.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de educación: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, 115 - 135.
- Tardif, M., & Borges, C. (2013). La inserción profesional de Docentes Noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En M. y. Tardif, *Organización de Estados Iberoamericanos, Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (págs. 19-43).
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). El trabajo con los datos. Analisis de los datos en la investigación cualitativa. En S. J. Taylor, & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pág. 155). Barcelona: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1998). Fortalecimiento del rol de los docentes: balance de las discusiones de la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación. *Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de Educación, no. 54*, 33-68.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Publicado en Revista Todavía de <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/>*.
- Torres Miniguano, K. L., & Regatto Cepeda, V. E. (2018). *Relaciones interpersonales de los docentes dentro de las unidades educativas*. Milagro, Ecuador: Universidad Estatal de Milagro: Facultad Ciencias Sociales.
- Troncoso Pantoja, C., Garay Lara, B., & Sanhueza Muñoz, P. (Enero-Marzo de 2016). Percepción de las motivaciones en el ingreso a una carrera de la docencia. (SciELO, Ed.) *Horizonte Médico (Lima)*, 16(1). Obtenido de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-558X2016000100008
- Vaillant, D. (5,6 y 7 de septiembre de 2007). La identidad docente. *I Congreso Internacional: "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*. Barcelona: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina.

- Valderrama, B., Escorial, S., & Luceño, L. (2015). Fundamentación teórica. El concepto de motivo. En B. Valderrama, S. Escorial, & L. Luceño, *APM. Analisis del Perfil Motivacional* (págs. 17-18). Madrid, España: TEA Ediciones.
- Valdés Bulnes, A. (2015). Las experiencias de aprendizaje. En A. Valdés Bulnes, *Las experiencias clave de aprendizaje y la reconstrucción de la identidad de aprendiz* (págs. 49-52). Barcelona: Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (Marzo de 2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. (I. d. Universidad Nacional Autónoma de México, Ed.) *Perfiles educativos*, XXXVIII(153), 1-16.
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2016). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Veenman, S. (1984). *Perceived Problems of Beginning Teachers, Review of Educational Research. Traducido al español*.
- Velo Conde, C. A. (2004). *La orientación vocacional y el proceso de elección de carrera*. México: Tesis de Licenciatura en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
- Vera Vila, J. (1992). Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN*, IV, 139-149. Obtenido de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71714/Elementos_para_el_analisis_de_la_imagen_.pdf;jsessionid=71B999F5F4D0B3557E75D0A814C021BA?sequence=1
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. . Obtenido de Ministerio de Educación y Cultura; Administración Nacional de Educación Pública; Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>

Weinstein, J. (2015). Liderazgo directivo, asignaturav pendiente de la reforma educacional Chilena. *Educando Juntos*, 1-18.

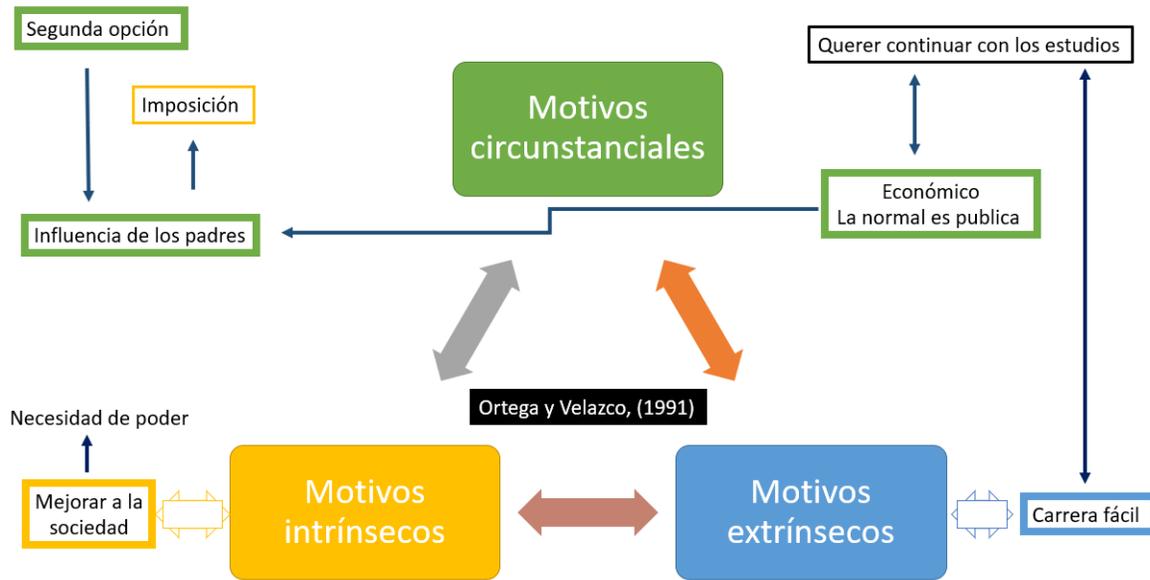
Woods, P. (1997). *Experiencias criticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1997). *Experiencias criticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Zuleta Araújo, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje, v.9 n.28. *SCIELO*, 2.

Anexos

Anexo 1



Esquema de los motivos de ingreso a la carrera docente de las tres docentes noveles, con base al estudio de Ortega y Velasco (1991)

Anexo 2



- Problemas con alumnos en concreto.
- Falta de apoyo y orientación.
- La organización del trabajo en clase.
- El dominio de los diferentes métodos de enseñanza.
- Dominio de las materias.
- Dominio de libros de texto y guías curriculares.
- El trabajo burocrático.
- Las relaciones con los padres.
- Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
- La disciplina en el aula.
- La motivación de los alumnos.
- Las relaciones con los otros profesores.
- Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales.
- Problemas con alumnos en concreto.

Listado de Problemas del profesorado novel a partir de la investigación de Veenman (1984).

Anexo 3

Preguntas para entrevista

Nombre: _____

Edad: _____

Fecha: _____

1. ¿Qué significado tiene para usted ser docente?
2. ¿Por qué decidió ser docente?
3. ¿En dónde llevó a cabo sus estudios de licenciatura?
4. ¿Cómo fue su estancia en la escuela normal? Describalo
5. ¿Qué opina sobre la formación que recibió en la escuela normal? Le ayuda o no a enfrentarse ahora al trabajo, ¿por qué?
6. ¿Cómo aplica lo que aprendió en la Normal en su práctica docente?
7. ¿Es lo mismo la práctica profesional que llevó en la escuela formadora a la práctica real?
8. ¿Cuánto tiempo lleva como docente?
9. ¿Dónde inicio? ¿Podría describir ese inicio y el sentimiento que experimentó en ese entonces?
10. ¿Cómo la recibieron los padres de familia?
11. ¿Cómo te sentiste en ese momento cuando estuviste con los padres de familia?
12. ¿Cómo se siente ahora que ya tiene un poco más de experiencia?
13. ¿Cómo la recibieron los alumnos?
14. ¿Cómo te sentiste en ese momento cuando estuviste con los alumnos?
15. ¿Cuál fue la postura que asumió con los alumnos y con los padres de familia? Flexible o actitud dura.
16. ¿Porque esa postura?
17. ¿Cómo la recibió su director o su autoridad inmediata?
18. ¿Cómo te sentiste en ese momento cuando estuviste frente a tu autoridad inmediata?
19. ¿Cómo fue el recibimiento con tus compañeros?
20. ¿Cómo te sentiste en ese momento cuando te presentaron con los compañeros?
21. ¿Cuáles han sido los momentos más críticos (estresantes), que has vivido durante estos años de servicio?

22. ¿Qué o quiénes han sido los que han incidido en esos momentos críticos a los cuales te has enfrentado en estos años de servicio? Descríbalo
23. ¿Qué retos enfrentó en sus primeros años de servicio? Conductas de los alumnos, los compañeros, los padres de familia, etc. Descríbalo
24. ¿De qué manera los enfrentó?
25. ¿Cómo los enfrenta ahora?
26. ¿Qué tipos de factores han dificultado su práctica docente? formación deficiente, contexto, compañeros, etc.
27. ¿Qué experiencias exitosas ha enfrentado en estos años de servicio?
28. ¿Cuáles fueron las responsabilidades asumidas en sus inicios en la docencia?
29. Al enfrentar esas responsabilidades, ¿En qué medida han contribuido a su crecimiento profesional?
30. ¿Cómo sintió la parte administrativa y de organizaciones en sus inicios?
31. ¿Los demás compañeros han influido en su aprendizaje personal? ¿Por qué?
32. ¿De qué manera su director o su autoridad inmediata le ha brindado apoyo para realizar su trabajo?
33. Si usted fuera la directora, ¿De qué forma ayudaría a una docente que recién egresara de la escuela y se incorporara a su plantilla?
34. Describa un día cualquiera de clases:
35. Que elementos toma en cuenta para desarrollar su práctica docente:
36. ¿Cómo planea?
37. ¿Porque planea?
38. ¿Para usted qué es la evaluación?, ¿Cuál es la función de la evaluación? ¿Usted cómo evalúa?
39. De que forma incentiva la participación en el aula:
40. ¿Cómo describiría lo que experimentó en sus inicios en la docencia? Descríbalo

41. ¿Qué es lo que más le agrada de ser docente?
42. ¿Qué le ha motivado a seguir en la docencia?
43. ¿de qué manera usted retroalimenta su práctica docente?
44. Tus años de servicio te han permitido preguntarte ¿Para qué enseñar? ¿De qué forma?
45. ¿Tus años de servicio te han permitido reconocer y darte cuenta de las implicaciones de tu quehacer docente en la formación de los alumnos? ¿De qué forma te das cuenta?
46. Estos años de servicio ¿Te han ayudado a reconfigurar (cambiar) tu práctica? ¿De qué manera?
47. ¿Cuáles son los principales factores que te afectan como docente de nuevo ingreso?
48. ¿Tus años de experiencia te han permitido estar consciente del compromiso de tu rol como docente para la transformación de la educación? ¿De qué forma?
49. ¿Cómo te sentiste en tus primeros días de servicio?
50. ¿Cómo diferencia a un docente con experiencia y un docente de nuevo ingreso?
51. ¿Qué opina de la práctica de un docente con experiencia y la práctica de un docente de nuevo ingreso?
52. ¿Qué opina sobre los docentes de nuevo ingreso?
53. ¿Podría expresar su opinión sobre la importancia del acompañamiento a un docente de nuevo ingreso?
54. ¿Qué diferencias notas en la práctica de tus inicios en relación con la práctica que realizas ahora? Ha cambiado o se mantiene igual. Descríbelo.
55. ¿Cuál sería la descripción que haría de usted como docente de nuevo ingreso hasta la fecha?
56. ¿de qué manera su experiencia le ha permitido transformar su práctica docente?
57. ¿Cuáles son los aprendizajes que usted ha tenido en estos años que lleva laborando?

58. Si tuviera la posibilidad de volver a sus primeros días de labor docente ¿Qué cambios realizaría a su práctica? Algo que crea que le faltó y que ahora con la experiencia que tiene usted diga... me equivoqué en esto, ahora lo haría así. Descríbalo.