

Informe final publicable de proyecto

Docentes Noveles en Uruguay: Aportes desde la investigación

Código de proyecto ANII: FSED_3_2019_1_157456

31/07/2021

ERICO ESCOBAR, Maria Margarita (Responsable Técnico - Científico)

GARCIA PAULLIER, Elena Maria (Co-Responsable Técnico-Científico)

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN (Institución Proponente)

\\ ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA \\
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Resumen del proyecto

El objetivo de este trabajo es apoyar el desarrollo profesional de los docentes noveles en su tarea diaria y dentro del contexto en el cual enseñan. A partir de una muestra que incluye 10 liceos de Montevideo y Canelones, se realizó un análisis de situación de los docentes noveles por medio de entrevistas y cuestionarios dirigidos a los propios noveles, autoridades de los centros y tutores. Al profundizar en la percepción dichos docentes sobre su propio accionar surgieron temas como: la organización del trabajo en el aula, la atención a la diversidad, manejo de la disciplina, innovación en la enseñanza e integración de nuevas tecnologías. La información obtenida permitió aproximarnos a la identificación de las fortalezas y debilidades percibidas en su praxis, así como los factores que inciden en la misma

Introducción

Antecedentes

En el año 2010 se crea el Proyecto Noveles Docentes del Uruguay con el propósito de generar vínculos con todos los noveles profesionales de la educación, ofreciendo apoyo, acompañamiento y formación. Los beneficiarios del mismo han sido docentes noveles egresados de los Centros de Formación en Educación y estudiantes del último año de las carreras de Magisterio, Profesorado y de Educación Social. En el marco del mismo se desarrollaron cursos para mentores y tutores, así como numerosos encuentros de formación, la publicación de experiencias de noveles y revisiones de literatura sobre el tema, instancias en las cuales se reconceptualizan las problemáticas iniciales junto a los formadores lo cual permitió el fortalecimiento de una identidad profesional a veces cuestionada por colegas más antiguos.

Los datos obtenidos indican que el 96% de los profesores manifestó sentir necesidades profesionales en algún grado, relacionadas con la dimensión profesional docente y personal (Anexo 2). Entre las primeras, estas son: "Elaborar y hacer dispositivos de diferenciación para la atención a la diversidad – Estimular en sus alumnos el gusto por el aprendizaje - Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos - Dominar conocimientos técnico-pedagógicos aportados por las Ciencias de la Educación y la Didáctica – Investigar". En relación con la dimensión personal se priorizaron las siguientes: "Intercambiar conocimientos y experiencias innovadoras entre colegas – Estar dispuesto a compartir proyectos de innovación e investigación – Tender a la superación y a la autoformación – Comprometerse con la formación integral de sus alumnos" (Maciel 2017).

Asimismo, se realizó la compilación de narrativas de maestros y profesores sobre sus primeras experiencias laborales agrupadas en cuatro ejes temáticos: "Atención a la diversidad - Vínculos profesionales en relación con alumnos, la familia y la institución - Derechos humanos y educación ciudadana - La construcción del rol docente". (Elgue y Sallé (2014) p11)

La literatura existente (Maciel de Oliveira, 2016, Alliaud y Vezub, 2014; Marcelo, 2007 y 2017; Beca y Boer, 2010), reconoce la importancia de un programa de apoyo a los docentes que comienzan el cual favorezca un desarrollo de su práctica pedagógica por medio de la reflexión además de motivarlos y favorecer su adaptación a los cambios. Este tipo de programa debe satisfacer sus necesidades de formación para motivar y atender a aquellos alumnos que presentan dificultades para aprender y quienes tienen necesidades especiales, es decir que se deberá orientar al apoyo de su desempeño del rol docente con relación a los requerimientos propios del nivel secundario caracterizado por la diversidad y la inclusión de los alumnos (INEED, 2017). En el caso de los docentes de Educación Media de nuestro país, ese ingreso a la profesión se da en el último año de profesorado en el cual los estudiantes tienen un grupo a cargo, y un doble rol de estudiantes y profesores/funcionarios docentes del CES

El docente como profesional en desarrollo permanente es un concepto fundamental de las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010), allí se reconoce su importancia, considerándose su formación y su desempeño como los factores clave para la mejora de la calidad de la enseñanza; destacándose la necesidad de velar por los sistemas de acceso a la función docente, por la supervisión y el apoyo durante los primeros años de servicio, así como el cuidado a la dimensión emocional de su actividad que favorezca los procesos de reflexión y de innovación y evite su desmoralización. Estos cuidados deben ser especialmente intensos con aquellos que ejercen su función en contextos sociales más desfavorecidos.

Si bien no hay registros censales de la distribución de los noveles en el CES, se cuenta con información del Censo Nacional Docente (ANEP, 2007) sobre las diferencias sustantivas en las condiciones de trabajo entre dos grandes tipos de centros: unos, que cuentan con un equipo docente comparativamente estable, efectivos, con cierta antigüedad en la ANEP, mayores

niveles de titulación y, en el caso del interior, mayor dedicación horaria, y otros que presentan casi todas las situaciones inversas. Los resultados sugieren una pauta de alguna manera "regresiva" de asignación de recursos humanos a estos centros, en el sentido de que los liceos con una población estudiantil socialmente más vulnerable parecen encontrarse, desde el punto de vista del tipo de inserción de sus planteles docentes, en condiciones organizacionales de trabajo más críticas. Es importante tener en cuenta esta situación ya que, si bien todos no realizan su práctica de 4to año de profesorado en este tipo de centro, es probablemente donde iniciarán su etapa laboral independiente. Otro factor que considerar es el multiempleo, situación en la que se encuentran el 54% de los docentes en los primeros 4 años de su ejercicio (INEEd, 2017).

Si se pretende una sociedad con equidad social, es esencial que todos reciban una educación de buena calidad, única garantía de que nadie quede marginado en una economía intensiva en conocimiento. El sistema educativo demanda por parte de los docentes y formadores propuestas creativas y diferentes, no sólo relativas al trabajo diario en el aula, sino también en relación con las funciones de la escuela. Pero aquí se registra una distancia entre el deber ser y la realidad. Mientras que en los últimos años se insiste en definir al docente como guía, como tutor, como orientador, en el día a día de las aulas el maestro y el profesor aparecen identificados con el papel de docente como autoridad y transmisor de información. Aquí es importante tener en cuenta que el apoyo profesional que recibe el docente para su trabajo es generalmente muy débil. El sistema de acompañamiento está basado, a menudo, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias y las distintas pruebas que deben afrontar los maestros y profesores en su tarea en el ejercicio profesional (Vaillant 2002).

Una revisión de la investigación reciente sobre el tema muestra como factor importante a tener en cuenta las creencias que los propios noveles tienen sobre su rol docente. En un estudio de caso, noveles cursando su último año de carrera reconocen un rol social de formadores de los alumnos, aunque a veces también consideran que desempeñan funciones que les corresponden a los padres. Con respecto a sus conceptualizaciones relacionadas con sus estudiantes, los noveles se centran en el desempeño en el aula y las estrategias didácticas para lograr el aprendizaje en sus alumnos, siendo su rol el de 'constructor', el cual le asigna al profesor la responsabilidad de formar a sus estudiantes. En este estudio también se evidencia una percepción sobre la desprofesionalización de la carrera docente, aunque no se ha indagado sobre los factores del contexto social en el cual se basa esta creencia (Alarcón, P. et. al., 2015).

Según Vaillant (2007), la formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente y es en la práctica cuando aparece la primera crisis de identidad. Esta tiene aspectos específicos según el nivel (primaria, media y bachillerato). Por ejemplo, en Secundaria, la crisis se vincula con la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica. Esta construcción continúa durante todo su ejercicio profesional ya que esta identidad no surge al recibir el título, sino que es necesario construirla en un proceso individual y colectivo que es complejo y dinámico que involucra la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.

Por otro lado, Esteve (2006), estima que el cambio del rol docente se ve en indicadores que están vinculados al contexto macro y la evolución de los valores y las concepciones sociales así como cambios en el contexto de aula y en el contexto político y administrativo. Es necesario aclarar que este contexto macro se refiere no solamente a mayores demandas para el profesor sino también a la sucesiva disminución de responsabilidades por parte de otros actores sociales, como la familia, que han forzado al docente a cambiar su papel. Se destaca el hecho de que se responsabiliza a los docentes de parte de los fracasos de los sistemas educativos. Esto resulta en un rol docente fragmentado, cuya relación con los alumnos se ve afectada, resultando, a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina, dificultando así aún más la tarea del docente.

Otros autores (Bolívar et al. 2005) consideran que la construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad, se refiere también a su imagen para la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social

En la experiencia de las autoras de esta investigación, la vivencia del docente novel es única, su ansiedad, sus expectativas, frustración o satisfacción con relación a su práctica y cómo se apropian de la misma convirtiéndola en algo individual, personal, con su estilo de enseñanza y forma de vincularse con sus estudiantes. Las reuniones entre pares de diferentes disciplinas que se realizan en forma regular permiten ver qué subyace a sus decisiones y es contagioso su entusiasmo cuando discuten la forma de aproximarse a los contenidos para hacerlos enseñables, comprensibles para sus estudiantes. Es también posible ver en sus reflexiones a lo largo del año de su práctica los cambios en la manera de hacer y pensar, ya que al llevar la teoría a la práctica se producen cambios y modificaciones a sus esquemas mentales.

Descripción

El objetivo de este trabajo de investigación es determinar el estado de situación de docentes noveles en liceos de Montevideo y Canelones en contexto social desfavorecido, incorporando el análisis de la percepción de estos docentes

sobre su práctica de aula y los factores que influyen en ella. Se espera hacer visibles los procesos de reflexión, de análisis y de construcción de conocimiento que favorezcan un mejoramiento integral de la docencia y aporten a la formación inicial de los profesores de enseñanza media en el área de las competencias docentes. Basados en recientes estudios sobre identidad docente (Tardiff y Cantón, 2018) se evidencia claramente que los docentes construyen su identidad de forma evolutiva y a partir de la reflexión sobre sus experiencias.

Si pensamos la formación como una transformación de los sujetos (Barbier, 1999), el dispositivo de formación supone la relación de sujetos en un espacio tiempo determinado, alrededor de una finalidad y la mejora de las prácticas de aula a la luz del análisis compartido de la misma. Esta es una concepción que anticipa propósitos y metas, arreglos de espacios y tiempos, combinando estrategias, técnicas, selección de conocimientos prácticos y teóricos, además de muchos otros componentes ya que será el resultado de opciones y deseos profesionales. Los sujetos que interactúan en ese espacio-tiempo se van transformando en el proceso y, al mismo tiempo, revisan y transforman el dispositivo mismo: suman propósitos, amplían el repertorio de saberes que es necesario poner en juego (requieren y ofrecen más recursos, más bibliografía, más casos, más relatos, etc.), van incrementando su pertenencia y su compromiso con una finalidad compartida.

Al analizar las percepciones de los noveles se espera una toma de conciencia en los múltiples ámbitos que involucran los sistemas de creencias que sirven como trasfondo de las decisiones que toman en el aula. Es decir, cómo perciben la disciplina que enseñan, cómo se posicionan en su rol docente, qué consideran una práctica docente efectiva y cómo establecen la relación docente alumno entre otras cosas.

La etapa de profesor novel es la que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio, aunque algunos autores la extienden hasta los cinco primeros años, y está caracterizada por la toma de conciencia por parte del profesor de las diferencias entre las condiciones de trabajo concretas y la idealización que construyó durante su formación inicial en relación con aspectos tales su propia práctica y las relaciones interpersonales profesor-alumno y profesor-profesor.

Aun cuando la formación inicial sea muy buena, el comienzo en la vida profesional es difícil y presenta la complejidad de la transición entre ser alumno y profesional, como se ha ya mencionado, la dificultad de usar la teoría en forma práctica para que los alumnos aprendan, y atender al mismo tiempo los múltiples emergentes que se presentan en el aula, es decir, la toma rápida de decisiones, el saber priorizar y el ser flexible (Boerr, 2011)

Marcelo y Vaillant (2018) señalan la complejidad de la práctica en la formación inicial docente por motivos tales como:

La necesidad de al menos dos instituciones para el logro de sus objetivos: el centro de formación, y los centros educativos; instituciones que tienen diferentes culturas, modelos, incentivos, etc.

Buscar respuesta a la pregunta: ¿qué debe de conocer un docente cuando egresa de una institución de formación para que pueda insertarse en la docencia y seguir aprendiendo? Cuya respuesta tradicional se basaba en el equilibrio de los tres componentes básicos de su currículo: el conocimiento disciplinar, la formación psicopedagógica y la práctica de enseñanza y que parece no ser suficiente en el contexto actual.

El ejercicio de la docencia requiere movilizar no sólo conocimientos, sino actitudes, valores, sentimientos y afectos.

La transición entre ser profesor como aprendiz y ser docente en el primer trabajo, suele provocar un “choque con la realidad”. Esto se traduce, en el aspecto cognitivo, en una aversión a la teoría aprendida la cual es inoperante en la realidad. En lo que respecta al comportamiento, este choque bloquea su accionar impidiéndole identificar las posibilidades de las dimensiones de su práctica y sus dificultades para lograr una praxis que conlleva el aprendizaje de sus alumnos. Los primeros años del ejercicio docente son claves; este periodo es el propicio para que el profesor le encuentre sentido a su ejercicio profesional y es cuando se construye la cultura de trabajo y una etapa de socialización para integrarse al colectivo docente. Si cuenta con una formación inicial de calidad y oportunidades de acceder a programas de fortalecimiento profesional en esta etapa podrá contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. (Maciel, 2016).

Como señala Vaillant (2007), la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual que resulta de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual se inscriben. Esta autora afirma que la práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes sea sistemática y sostenida en el tiempo. Uno de los caminos más prometedores es el de comprender, desde dentro, la vida y el trabajo de los maestros y profesores. Esto ha llevado a muchos investigadores a indagar en la construcción de la identidad docente a partir de las situaciones de vida cotidiana, de los discursos, de las percepciones, de los modos de ser.

La investigación sobre el aprender a enseñar ha mostrado la existencia de una brecha entre los valores y las prácticas en los dos entornos en los cuales se lleva a cabo la formación docente: los cursos de formación y la práctica en los centros educativos, resultando en un proceso de formación inicial como uno de los contextos más difíciles para el desarrollo de la

identidad profesional (Grossman et al, 1999).

Según los autores recién mencionados, en los institutos de formación se presentan enfoques centrados en el aprendiz, orientados a la instrucción basada en la experiencia, interdisciplinaria y constructivista. No obstante, los estudios en las escuelas muestran que la práctica en las mismas se mantiene como siempre ha sido: orientada a los contenidos, centrada en el docente y el conocimiento basado en la memoria. Es decir que se evalúa al docente practicante desde el contexto escolar y la supervisión del centro de formación los cuales pueden tener diferentes suposiciones sobre cómo se aprende a enseñar. Esta incongruencia entre los enfoques favorecidos en el proceso formativo y la práctica de aula siempre ha preocupado a los formadores de formadores.

Una de las nociones claves de este trabajo son las herramientas pedagógicas, concebidas como principios, ideas, marcos teóricos que los docentes utilizan como guía para la toma de decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Pueden incluir teorías, como ser el constructivismo, o principios teóricos o conceptos como el 'andamiaje' que se utilizan en la práctica de aula.

Durante el proceso de apropiación de esas herramientas, los aprendices reconstruyen el conocimiento que internalizan transformando tanto su concepción del mismo, como ese conocimiento que es construido y utilizado por otros. Esta apropiación se puede lograr, o no, dependiendo de distintos factores; por ejemplo si el concepto es muy difícil de incorporar en esa etapa del desarrollo profesional o muy diferente del prior framework, es posible que no se logre esa apropiación, o que se logre sólo superficialmente sin comprender el concepto en su totalidad. Se considera que se apropia la herramienta cuando hay una apropiación de los conceptos que motiva la utilización de una herramienta, es decir, su uso en contextos nuevos y para solucionar nuevos problemas (Grossman et al, 1999).

En resumen el periodo de inserción no sólo debe integrar al nuevo profesorado en la cultura escolar, sino también servir para la indagación, el crecimiento, la innovación y la reflexión (Alen, 2017)

Los beneficiarios potenciales de este trabajo son además de la población objetivo de este trabajo, los docentes noveles en su práctica preprofesional y egresados de los centros de formación docente y los estudiantes de profesorado que transiten por esa etapa en el futuro. Se espera que los resultados obtenidos permitan el desarrollo de todos y no de uno, al hacer visibles dispositivos y estrategias para un desarrollo sostenible de las competencias sociales a partir de la experiencia grupal, del conocimiento no solamente cognitivo sino emocional, y operando como provocador de procesos que resulten en su desarrollo profesional

La idea central está relacionada con los dispositivos y estrategias como herramientas que provoquen cambio por medio de la reflexión, el análisis y la asignación de significados muchas veces ocultos y por consecuencia surgirán de los temas que emerjan de los propios noveles, siendo una de sus mayores fortalezas el hecho que las diferentes disciplinas utilizan diversas herramientas para apoyar su desarrollo de la práctica de aula lo cual amplía notablemente las opciones de los noveles en su camino hacia la experticia.

Objetivos del trabajo

Objetivo general

Identificar las estrategias, técnicas y dispositivos que fortalecen, así como los factores que inciden en forma negativa, en la práctica de aula de los docentes noveles de los centros que forman parte del trabajo

Objetivos específicos

Analizar la percepción de docentes noveles sobre la construcción de su rol docente.

Identificar las fortalezas percibidas en su práctica de aula.

Identificar los factores que perciben como apoyos a dicha práctica.

Identificar las debilidades percibidas en la práctica de aula de los noveles docentes.

Identificar buenas prácticas en relación a la atención a la diversidad en el aula, la integración de nuevas tecnologías y riqueza de su repertorio aúlico

Metodología/diseño del estudio

Diseño de investigación y metodología

Este trabajo de investigación es cualitativo aunque se incorpora una perspectiva cuantitativa en relación a variables generales como horas de aula semanales, año de ingreso a la docencia, edad de los noveles, etc. La complejidad del problema a analizar motivó la elección de esta metodología al ofrecer la oportunidad de descubrir orientaciones novedosas y encontrar sentidos al permitir ampliar las preguntas para describir la situación con mayor precisión. Se

considera que la triangulación de las respuestas obtenidas aportará a la comprensión de los objetivos a investigar y a su vez harán surgir nuevas preguntas.

Las herramientas aplicadas fueron encuestas, entrevista escrita, entrevista oral a los noveles y al tutor que respondieron a las mencionadas anteriormente, análisis de material de aula y de informe de centro de un tutor. También se realizó entrevista escrita semi-estructurada y breve entrevista oral a tutor que entregó informe sobre su centro correspondiente al año 2019 para profundizar en su percepción sobre el tema. Las invitaciones a entrevistas, tanto escritas como orales, fueron acompañadas del consentimiento informado que se anexa. (Anexo 4)

Si bien en un principio se planificó trabajar en 18 centros, a raíz de la situación sanitaria del país ese número se redujo. Los centros que formaron parte del estudio son 10, de los departamentos de Montevideo y Canelones. Los docentes noveles involucrados son quienes accedieron a participar en el mismo, tanto egresados de Formación Docente como quienes cursan su práctica de aula de 4to. año de Profesorado en dichos liceos.

Fundamentación

Consideramos que el presente estudio es de corte cualitativo, más precisamente un Estudio de Casos, al relacionarse con las percepciones de los docentes y su práctica de aula. La situación excepcional de pandemia no permitió realizar el estudio de campo en los 18 liceos que se tenía proyectado, integrándose al mismo solamente 10, también hay que tener en cuenta la baja participación de los noveles por no tener el equipo de investigación la posibilidad de asistir a los centros. Se utilizaron técnicas cualitativas y cuantitativas, que incluyen tanto herramientas que requieren una interacción mínima (análisis de material de aula e informe de tutor), como las que implican una moderada interacción (entrevista escrita) y las que demandan una interacción activa con los participantes (entrevistas orales).

Selección de herramientas para la recolección de datos

Teniendo en cuenta el método escogido implementamos el cuestionario y la entrevista semi-estructurada por escrito y la entrevista oral como herramientas de recolección de datos idóneas, a las cuales se les suma el análisis de material de aula de los docentes entrevistados y la entrevista a tutor y análisis de informe del centro del año 2019. Nuestro propósito al elegir estas herramientas apunta a una mayor confiabilidad y validez de los datos. La entrevista oral semi-estructurada con preguntas cruzadas en referencia a la entrevista escrita nos permite triangular entre ellas para acercarnos a una interpretación de la realidad. El análisis del material de aula proporcionado y la entrevista al tutor permiten corroborar si la interpretación es correcta. Asimismo, al escoger esta metodología no ignoramos que los hallazgos deben ser interpretados a la luz de varias limitaciones, principalmente la singularidad de la situación de pandemia durante la realización de la investigación.

Análisis de la información

El análisis de los datos obtenidos se desarrolló en tres momentos en forma recurrente de acuerdo con la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1976): con los datos parciales obtenidos por medio de los instrumentos elegidos se realizó un análisis que presentó las siguientes instancias:

Reducción de los datos

Diagramación - una primera categorización

Triangulación - vuelta al estudio de las diferentes fuentes para corroborar si las recolecciones de datos van conformando las elaboraciones teóricas obtenidas previamente

El procedimiento consta de los siguientes pasos: en un primer lugar se reconocen pautas emergentes, a continuaciones se refina la interpretación al listar categorías, modificándose, separando los datos de las mismas y clasificándolos. Por último se llega a una relativización de los datos utilizándolos en su contexto. En una primera instancia se codifica la información de acuerdo al docente usando los siguientes códigos en las referencias textuales.

Procedimiento

En una primera instancia se realizó una exploración de aspectos generales, como horas de clase, edad, si son practicantes o egresados, etc., con una encuesta. También se realizaron encuestas a directores y tutores del Proyecto Noveles y entrevistas escritas a tutores (Anexos 1 y 3). Para Erickson (1977) el mayor beneficio de los métodos cuantitativos es que facilitan la generalización de los conocimientos derivados de datos cualitativos. En una segunda etapa se exploró su percepción sobre su práctica de aula por medio de una entrevista escrita (Anexo 3) y una entrevista oral (Anexo 6)

Una consideración al hacer la selección fue la que plantea Gorden (1975), es decir entrevistados capaces y dispuestos a dar información, con una buena relación con el entrevistador además de condiciones de accesibilidad.

En una última etapa se contrastó la información obtenida en las instancias previas con el fin de lograr lo que Denzin (1978) llama triangulación entre métodos al emplear varias herramientas para la recolección de datos, de manera de que las deficiencias de una herramienta pudiera ser compensada por la fortaleza de otras.

Resultados, análisis y discusión

Análisis de la información

Del análisis de los cuestionarios surge que la población encuestada está conformada por un 61,1% de estudiantes de práctica de profesorado y un 38,9 de egresados del CFE, casi la mitad de los cuales egresó en el año en el que realizó la encuesta (2020). Estos datos son coherentes con la cantidad de horas y número de centros en los que trabajan, ya que el 50% sólo trabaja en un centro y tiene hasta 10 horas semanales.

Las entrevistas orales se realizaron a todos los docentes que completaron la entrevista escrita y al tutor que envió el informe. Las entrevistas fueron grabadas en audio con su correspondiente codificación y transcripción.

Los objetivos propuestos para este trabajo son la guía que nos permite hacer una primera aproximación a la información. Procedimos a la lectura del material, subrayando las coincidencias y discrepancias de conceptos lo que permitió establecer relaciones entre ellas y de donde surgió un primer intento de categorizar los datos.

Identificar las fortalezas percibidas en su práctica de aula.

Identificar los factores que perciben como apoyos a dicha práctica.

Identificar las debilidades percibidas en la práctica de aula de los noveles docentes y las debilidades percibidas en su trayecto de formación.

Identificar buenas prácticas y factores que las favorecen

En un proceso de inducción analítica, leímos todos los datos una vez más, anotando las percepciones, similitudes y diferencias y teniendo siempre presente nuestro norte: los objetivos del trabajo de investigación.

Continuamos explorando en forma individual y luego conjunta, determinando la estructura conceptual de cada categoría y a la misma vez estableciendo vínculos y relaciones para así finalmente llegar a un listado de emergentes basado en los objetivos:

Estrategias consideradas exitosas

Resolución de problemas: 'Me parece importante que el alumno se vuelva el responsable y el principal en descubrir, en deducir reglas, en darse cuenta de lo que está pasando. Que lleve lo que se plantea en clase a su realidad, a situaciones reales que pueden ocurrir en el futuro.' (EE11).

Debate: '... logra que se involucren, que participen, que investiguen, que concurren, se prenden y el que está un poco desinteresado al ver un poco la energía que se desprende de los debates...terminan tarde o temprano el que está aislado se termina prendiendo, tomando posición" (E03).

Trabajo en grupo: '...que iban construyendo su conocimiento daba muy buenos resultados, era muy difícil que un grupo no se enganche a trabajar si la idea que planteas esta buena, es interesante.' (E010).

Factores que coadyuvaron a una práctica exitosa:

En primer lugar se menciona el involucramiento de la familia del estudiante: '...hay gente que la familia se involucra más... y ahí podes trabajar de otra forma... (E08).

El poder intercambiar con sus pares: '... también tuve muchos colegas practicantes, entonces era como... bueno, era otro apoyo extra también..' (E05).

Los colegas de más experiencia también apoyaron a desarrollar sus praxis en algunos aspectos, en palabras de una docente novel: '... cosas del manejo de clase que las aprendí con profesoras con experiencia, como pararse con un chiquitín que de repente no se, se levante y revolea algo por los aires o bajar los ánimos de una clase.' (E010).

También reconocen el rol del adscripto como referente dentro del liceo: '...y el adscripto yo creo que fue como la figura clave que me ayudó muchísimo a dialogar con mis alumnos.' (E05).

Experiencias que perciben como negativas:

El aspecto que afectó negativamente a todos los noveles fue el sentir que no lograban llegar, motivar, o involucrar a todos los estudiantes: en primer lugar, la apatía de los liceales: '... como una situación bastante apática en general... que son pocos los que van a buscar las tareas a pesar de que no tienen internet. Sí, sí, sí, sí, es difícil porque no van igual.' (E08).

Esta apatía llega a un nivel que afecta la asistencia, siendo la deserción uno de los problemas que más ha afectado negativamente a los docentes que a pesar de hacer un gran esfuerzo tanto en la etapa virtual como en el retorno a la presencialidad. En sus palabras:

'...en este año, particular porque aparte está el tema de la pandemia, fue el de la gran deserción y la cantidad de chiquilines que prometían ponerse las pilas, concurrir, y no fueron, eso fue lo único negativo, porque los chiquitines que concurren a clase, el que iba daba todo.' (E03).

Apatía, además, se ve incrementada por la falta del apoyo familiar, especialmente en este contexto particular: '... reuniones de padres para hablar, con los profesores y ahí va muy poca gente.' (E08).

Otro aspecto que les preocupa es que el nivel de aprendizaje es bajo e incluso tienen poca autonomía, como lo dice: '... todo el material a mano para que pudieran consultar... había que buscarlo, no sabían encontrarla y nos teníamos a veces que levantar y buscarlo por ellos.' (E03).

Apoyos que faltaron en su formación: la mayoría de los docentes expresan no estar preparados para asumir su rol como funcionarios del CES en varios aspectos, dentro del liceo y en referencia a tareas burocráticas sino también saber cuáles son sus derechos desde el momento de elegir horas hasta saber si les corresponde cobrar la partida de 'Hogar Constituido' según lo dicen con las siguientes expresiones: "...yo lo aprendí a los golpes,, bueno eran cosas de la libreta digital, vas buscando, toqueteando y lo encontrás, ..." E010. Otro ejemplo: "...saber más sobre el rol de algunos actores dentro de una institución educativa..." EE9.

En un par de casos los docentes mencionan la dicotomía entre centro de formación y contexto liceal en cuanto a las expectativas que tienen de ellos: "...se nos pedía cosas muy distintas de lo que pedía la dirección, por el tema de la pandemia.... yo quiero que den el programa, esto era imposible..." E01.

Otro apoyo que les hubiera gustado tener es más interés desde el lado de la dirección: "... con los practicantes, sí,... como que diga, bueno, ¿cómo están? Capaz que cada tanto, bueno, ¿cómo vas yendo?" (E05)

Conclusiones y recomendaciones

Discusión

En este espacio trataremos de relacionar algunos de los conceptos más relevantes obtenidos de nuestra investigación de campo con otros que surjan de nuestro marco teórico. Intentaremos hacer un balance general que apunte a responder las preguntas iniciales aunque reconocemos que nos hemos limitado a una primera aproximación a la problemática.

Los docentes hacen referencias múltiples a ciertos temas, como la pandemia, que los afectó en varios aspectos, principalmente favoreciendo la deserción y agravando más la desigualdad entre los estudiantes liceales

"...en este año particular, porque aparte está el tema de la pandemia, fue el de la gran deserción y la cantidad de chiquilines que prometían ponerse las pilas, concurrir, y no fueron E03

"Con la virtualidad, la educación es cada vez más desigual y pierde su calidad.." EE11

Surge como emergente el aspecto integral en cuanto a la construcción de su propia identidad docente: ser capaces de generar-crear- apoyar el logro de los objetivos de aprendizaje por parte de sus estudiantes:

'... un espacio de aprendizaje en el cual se pueda monitorear el trabajo de los estudiantes y proveerles el andamiaje necesario para lograr los objetivos.' EE9

'...trabajar desde el ejemplo y la comparación permanente con nuestras realidades para favorecer la reflexión y la apropiación del tema...' EE7

También son conscientes de que los liceos de contexto son los últimos en completar su plantel docente como lo expresa

claramente una docente: "...pero queda como ese misticismo. Como que no tomarlo a pesar de que hay grupos disponibles." E08

Se evidencia una apropiación de las herramientas pedagógicas, como ser trabajo grupal, trabajo en proyectos, debate, aprendizaje basado en problemas, las cuales utilizan no sólo con fines de aprendizaje de asignatura sino también de apoyo a desarrollo emocional y de vínculos de sus estudiantes, de acuerdo con la concepción del término apropiación: la utilización de una herramienta en contextos nuevos y efectiva para solucionar nuevos problemas.

De acuerdo a los datos analizados, encontramos que los docentes tienen en común que sus fortalezas provienen de su apropiación del rol docente al surgir: la reflexión, el grado de compromiso y vocación, la responsabilidad, el deseo de aprender cosas nuevas, la empatía y la autocrítica como factores esenciales en su práctica.

Conclusiones

Uno de los objetivos de este trabajo es el análisis de la percepción de los docentes noveles acerca de la construcción de su rol docente, considerando la toma de decisiones para promover el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes y consideran una debilidad no poder maximizar el tiempo de aula: '...sentía que hacíamos muy pocas cosas en... de repente 3 horas o 4 horas. Entonces... como que era muy frustrante para mí y es algo que me sigue pasando, que yo tengo 90 minutos de clase y yo quiero aprovechar los 90 minutos.' E05

De un análisis global emergen claramente dos factores. El primero es que su práctica está focalizada en el estudiante, conceptualización que fortalece su práctica, aunque incide en forma negativa cuando no logran involucrarlos o abandonan el curso. El segundo concepto que subyace en todas las entrevistas es la afectividad integrada a su práctica, la importancia que le otorgan a la generación de vínculos por parte de los estudiantes, ya sea con la asignatura, entre pares y con el docente.

Reflexión final

Quedan muchas preguntas por responder, que se han generado durante este proceso de investigación, es decir, sabemos dónde comenzamos, pero creemos que el proceso no ha culminado, ya que al realizar esta etapa surgieron como emergentes temas que nos darían una visión más clara de nuestros objetivos. Creemos que sería valioso continuar indagando debido al contexto de pandemia y la excepcionalidad del periodo durante el cual se realizó el trabajo de campo, sugerimos los siguientes aspectos: impacto del mencionado contexto excepcional en su praxis a futuro, la disrupción en el aula (no presente en la virtualidad) y cómo afecta a los noveles, así como evoluciona la integración de las nuevas tecnologías.

Referencias bibliográficas

Bibliografía

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 2014, Montevideo, Universidad ORT Uruguay. Recuperado de: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/10/13>
- ANEP (2007) Censo Nacional Docente. Recuperado de: www.anep.edu.uy/.../117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa
- Beca, C. y Boer, I. (2010) El proceso de inserción a la docencia. En Aprendizaje y desarrollo profesional docente . OEI, España
- Boerr, I. Ed. (2011) Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. OEI. Chile
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005, Noviembre 23). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(45). <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45>
- Cabello, J, (2015) Fases en la integración de la tecnología en educación, INTEF Recuperado de: <https://intef.es/Noticias/fases-en-la-integracion-de-la-tecnologia-en-educacion/>
- Denzin, N. K., (1978) The Research Act. New York, McGraw-Hill
- Erickson, F., (1977) – Some Approaches to Inquiry in School-community Ethnography – Anthropology and Education Quarterly , Volume 7 , p. 22.
- Esteve 2001 Citado por Bolívar et al., 2005 ya mencionado en Esteve, J. 2006. Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores
- Fernández Pérez, M. (1995). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI.
- Fierro, C. Forrouc, B. y Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/31679933>
- Glaser, B.G. and Strauss, A., (1976) The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research, Chicago Aldine
- GORDEN, R., (1975). Interviewing: Strategy techniques and tactics, Homewood, Dorsey Press
- Grossman, P., Smagorinsky, P., and Valencia, S. (1999), Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach, American Journal of Education 1999 / 11 Vol. 108; Iss. 1
- INEEd (2017), Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015, INEEEd, Montevideo.
- Marcelo, C. (2007) Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes, Revista Docencia N.º 33, Año XII, Colegio de Profesores de Chile. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2470>
- Marcelo, C. (2017) Red de Inducción a la Docencia. Sitio Web en: <http://formadores.ning.com/profiles/blog/list?q=Marcelo>
- Marcelo, C & Vaillant, D.. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas. Cuadernos de Pedagogía . No . 4 8 9 . R e c u p e r a d o d e : https://www.researchgate.net/publication/325909333_La_formacion_inicial_docente_problemas_complejos_respuestas_disruptivas
- Maciel de Oliveira, C. (2016). Formación continua de docentes noveles: estado de conocimiento. En Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones (2016). Montevideo: CFE
- OEI (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>
- Tardiff, M. y Cantón, I. (2018) Identidad profesional docente. Recuperado de: <http://narceaediciones.es/es/ebooks/1241-identidad-profesional-docente.html>
- Vaillant, D. (2007) La identidad docente. La importancia del profesorado. Artículo basado en la Ponencia presentada en I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado", Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007

Licenciamiento

Reconocimiento-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional. (CC BY-NC-SA)