

VOL.25, Nº2 (Julio, 2021)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

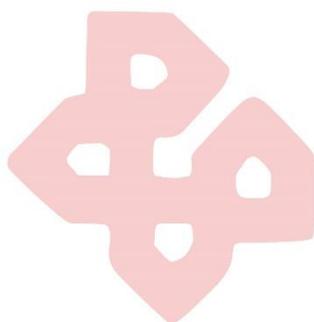
DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18442

Fecha de recepción 15/02/2021

Fecha de aceptación 05/05/2021

LA INSERCIÓN DEL PROFESORADO NOVEL EN AMÉRICA LATINA: HACIA LA INTEGRALIDAD DE LAS POLÍTICAS

*The insertion of the beginning teacher in Latin America: towards the
integrality of policies*



Denise Vaillant

Universidad ORT Uruguay

E-mail: vaillant@ort.edu.uy

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8110-4634>

Resumen:

El artículo se basa en la evidencia compilada en un metaanálisis de estudios publicados en el periodo 2010-2020 referidos a las políticas para el profesorado novel en América Latina. El mismo fue realizado en el marco de dos investigaciones en curso en las que participa la autora. Los resultados evidencian las limitaciones que enfrentan los noveles docentes para la tarea de enseñar. Igualmente, las condiciones de contratación y regulaciones laborales no facilitan el arribo al primer puesto de trabajo. Además, con frecuencia el ingreso al aula se produce en los contextos y los grados más difíciles. Por otra parte, las propuestas de formación suelen ser puntuales y con falta de continuidad en el tiempo. Pese a avances constatados, las políticas mantuvieron su fragmentación y escasa articulación con la formación inicial y la carrera docente. La inserción del profesorado novel en América Latina exige pensar en la integralidad de las políticas y atender la complejidad cualitativa y cuantitativa de la temática.

Palabras clave: América Latina; novel profesor; políticas de inserción.

Abstract:

The article is based on the evidence compiled in a meta-analysis of studies published in the 2010-2020 period referring to policies for beginning teachers in Latin America. It was carried out in the framework of two ongoing research projects in which the author participates. The results show the limitations that are facing new teachers in their task of teaching. Also, the hiring conditions and labor regulations do not facilitate the arrival at their first job. In addition, entry into the classroom often occurs in the most difficult contexts. On the other hand, training proposals tend to be punctual and lack continuity over time. Despite proven progress, policies remained fragmented and poorly articulated with initial training and the teaching career. The integration of beginning teachers in Latin America requires thinking about the integrality of policies, because of the qualitative and quantitative complexity of the subject.

Key Words: *Beginning teachers; insertion policies; Latin America.*

Introducción

La inserción del profesorado novel es objeto de un renovado interés tanto en la literatura internacional como en la latinoamericana. Se trata del periodo que involucra los años de transición entre la preparación inicial del docente¹ y su incorporación a un centro educativo. La literatura (Marcelo & Vaillant, 2016) caracteriza a la inserción como una etapa de tensiones y aprendizajes intensos en la cual los docentes adquieren de manera paulatina, conocimiento profesional.

Veenman (1984), señala que la primera etapa de la labor docente aparece marcada por inseguridades y falta de confianza. El docente actúa por aproximaciones sucesivas debido al choque con la realidad del aula. Existe una distancia entre la tarea que el maestro o profesor imagina durante la formación inicial y la cotidianidad de un centro educativo.

Moscoso, Tardif y Borges (2018) definen la inserción como la etapa en la que el profesorado asume un nuevo empleo, generalmente con pocos conocimientos acerca de la realidad del aula. Durante este proceso, los docentes tienen herramientas limitadas y deben cumplir con una serie de actividades propias de su función. Es la etapa en que se generan conocimientos y capacidades profesionales y en la cual se forja la identidad docente. Es un proceso dinámico de apropiación de las culturas de trabajo del profesorado.

Esteve (2006) indica que los maestros y profesores noveles se comparan a una imagen de un docente ideal que no existe. Suelen desarrollar una serie de habilidades prácticas que aprenden por ensayo y error. Es el periodo en el cual los noveles comienzan a identificarse a sí mismos como docentes. Marcelo (2007) por su parte, sostiene que la etapa de inserción tiene rasgos distintivos con relación a la preparación inicial del docente y a la formación continua.

¹ Aunque adherimos al uso no sexista del lenguaje, en este artículo empleamos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje. Cabe señalar que el vocablo docente es utilizado como sinónimo tanto del vocablo maestro como del vocablo profesor.

El acompañamiento al novel docente registra diferencias considerables entre los países. Con frecuencia las intervenciones son puntuales, aunque a veces, existen programas sistemáticos con el apoyo de mentores (Ávalos, 2016). A pesar de la diversidad de contextos y países, es posible identificar un cierto número de rasgos comunes que facilitan la etapa de inserción del profesorado a la tarea de aula (Vaillant, 2009).

En América Latina, desde hace un par de décadas varios países incorporaron a la agenda de políticas educativas la temática vinculada con la incorporación de nuevos profesores al ejercicio profesional (Marcelo y Vaillant, 2017). Sin embargo, no debemos olvidar que la inserción de los profesores noveles forma parte de una preocupación más amplia, relacionada con la profesión docente en general. No se puede perder de vista los diversos componentes que integran el oficio de enseñar vinculados con los procesos formativos y la carrera docente (Ávalos, 2016).

Beca y Boer (2020) sostienen que América Latina ha registrado avances en la última década en el reconocimiento del periodo de inserción profesional de maestros y profesores. Los autores identifican numerosos programas y experiencias que involucran el acompañamiento a noveles docentes lo que ha visibilizado la temática. Su existencia es un paso importante, aunque en muchos casos no se cuenta con información acerca de la calidad de los programas.

Este artículo se basa en un metaanálisis de evidencia (estudios disponibles en el periodo 2010-2020) relacionadas con las políticas de inserción del novel docente en Latinoamérica. El referido análisis fue realizado por la autora en el marco de dos proyectos recientes:

- un proyecto de investigación en curso coordinado por la autora (Autora 2020a) en la Universidad ORT Uruguay y referido a las políticas de inserción en América latina. La fase empírica de la investigación prevista para el año 2020, se postergó para el período 2021-2022 por la situación de pandemia por todos conocida.
- un estudio internacional en curso liderado por colegas de la Universidad Autónoma de Madrid en la cual participa la autora acerca de prácticas sociales en materia de profesorado.

Un primer supuesto del análisis es que, pese a los avances constatados en materia de profesores noveles, aún queda mucho por hacer en América Latina. Las políticas mantuvieron su fragmentación y falta de continuidad. El segundo supuesto es que la llegada de los profesores noveles a las aulas, debe analizarse a la luz de complejidad cualitativa y cuantitativa que define a la profesión docente. Debemos advertir que en este artículo buscamos identificar las principales tendencias sin ánimo de generalización ya que existen diferencias importantes en los diversos países y regiones.

En un primer apartado examinamos muy brevemente el contexto de actuación del novel docente en América Latina, luego nos referiremos a las dificultades que

conlleven los primeros años de enseñanza, a los mecanismos de selección y contratación; al aterrizaje en el aula y finalmente a las propuestas de formación. En un apartado final buscaremos contrastar la evidencia examinada con nuestros supuestos iniciales.

1. El contexto en grandes pinceladas

La bibliografía disponible (Ávalos, 2016, Vaillant, 2016) señala que buena parte del profesorado latinoamericano se desempeña en centros educativos públicos. La carrera docente se estructura por niveles y es de tipo piramidal. La antigüedad es el factor más importante para el ascenso de nivel (UNESCO-OREALC 2013, Cuenca 2015).

Cuenca (2015) comparó 8 carreras docentes de países latinoamericanos y las categorizó en dos grupos. Una primera categoría se integra por las carreras tradicionales caracterizadas por la antigüedad, la promoción vertical y la estabilidad laboral. En segundo lugar, el autor describe las carreras meritocráticas que enfatizan la promoción horizontal y la estabilidad asociada al desempeño. Parecería que la tendencia es la transición de las carreras tradicionales hacia modelos basados en el desarrollo profesional. Para que la transformación opere adecuadamente Cuenca (2015) sugiere “tener en cuenta el vínculo de las carreras con los planes de formación y, mejor aún, su enmarcamiento en políticas integrales docentes” (p.42) elaborando “planes integrados de estímulos e incentivos al desempeño docente” (p.43).

Con frecuencia en América Latina, las carreras docentes son poco atractivas y no logran retener en los centros educativos a los buenos profesionales (Vaillant & Marcelo, 2015). A ello se suman la precariedad de las condiciones laborales y una inadecuada estructura de remuneración e incentivos. El profesorado no está bien preparado y necesita una formación remedial durante los primeros años de ejercicio profesional (Vaillant, 2018).

Las políticas docentes se enfrentan en el continente latinoamericano a la escala de las intervenciones debido al tema de la masividad (Vaillant, 2018). Los datos más recientes para la región indican que se cuenta con unos 7 millones de profesores (Burns y Luque, 2013) lo que representa un elevado porcentaje de la población activa de todos los países. Si nos referimos más específicamente al sector público, los Ministerios de Educación son los empleadores más importantes por lo que las decisiones que se toman en ese ámbito tienen un alto impacto presupuestal (UNESCO-OREALC, 2013).

No podemos finalizar esta breve síntesis acerca de la situación de los docentes latinoamericanos sin mencionar el contexto actual de los sistemas educativos. Los cierres de las escuelas para frenar la pandemia llevaron a un despliegue acelerado de intervenciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. La evidencia es aún muy reciente pero no cabe duda de que las consecuencias serán múltiples, desde pedagógicas y tecnológicas hasta los cambios en las condiciones de trabajo de los docentes (Pedró, 2020). Los sistemas educativos latinoamericanos enfrentan hoy una crisis de enorme magnitud lo que incidirá sin duda alguna en las

políticas docentes y en particular en las que nos ocupan en este artículo referidas al profesorado novel.

En el caso de América Latina, diversos estudios realizados durante el primer semestre de 2020 (Álvarez et al., 2020) buscaron describir y analizar la incidencia del cierre de las escuelas a causa del COVID-19. Encuestas y entrevistas dieron cuenta de los nuevos escenarios y de su incidencia en el aprendizaje y en la enseñanza. Estudiantes y docentes afrontaron retos vinculados al acceso a internet y la falta de recursos ofrecidos por las instituciones. También fue necesario encontrar espacios adecuados para el trabajo académico (Vaillant, 2020a). Y fueron sin duda los centros educativos situados en contextos más vulnerables los más perjudicados. Esta situación afecta al profesorado en general, pero en particular y con más intensidad a los noveles ya que como veremos más adelante, ellos son quienes se desempeñan en una amplia mayoría en los contextos vulnerables

2. Los obstáculos y dificultades

La literatura internacional indica que la buena parte de los problemas del profesorado novel refiere al campo didáctico y a decisiones de enseñanza. Feiman-Nemser (2000) afirman que los profesores noveles enfrentan un doble desafío ya que son al mismo tiempo aprendices y docentes. Flores (2009) identifica las dificultades que se plantean a los noveles docentes tales como la planificación educativa, la motivación de los estudiantes, la personalización de la enseñanza, la atención a los diversos ritmos de aprendizaje y la gestión de la disciplina en el aula.

En América latina se han multiplicado en la última década, los estudios que describen y analizan las dificultades de los docentes que se inician en la tarea de enseñar. Entre éstos se destacan investigaciones identificadas por Vaillant (2020a) en la Ciudad de Buenos Aires, Chile, Colombia, México, República Dominicana y Uruguay. En los párrafos que siguen, se describe muy brevemente los principales resultados de los mencionados estudios.

Iglesias y Southwellb (2020) analizan la inserción laboral de los noveles docentes en centros educativos de educación secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Los autores concluyen que el profesorado experimenta sensaciones de angustia y soledad en su ingreso por vez primera en el aula. Se produce una pérdida de entusiasmo y desencanto al experimentar la distancia entre la formación inicial y la realidad del aula.

En Chile, Sánchez, Jara y Verdugo (2020) describen los nudos críticos en los primeros años de ejercicio en la docencia, mediante entrevistas a maestros de educación primaria, especial e infantil. Entre las preocupaciones mayores aparecen las vinculadas con la planificación (conocimiento de los estudiantes); la creación del clima de aula (normas de convivencia y gestión de expectativas); la tarea de enseñanza (estrategias didácticas y evaluación) y las responsabilidades profesionales (colaboración con colegas y padres y actualización en la profesión).

Otro estudio realizado en Chile por Cisternas León (2016) indica que las dificultades sentidas por los profesores noveles no son homogéneas. Algunas refieren a la falta de preparación brindada durante la formación inicial para adaptarse al trabajo en el aula y emplear diversos formatos de planificación. También surgen problemas vinculados a la enseñanza de determinados contenidos o al diseño de dispositivos de evaluación. Otras limitaciones mayores se vinculan con la optimización y gestión de los tiempos pedagógicos y con dificultades inherentes a las condiciones laborales de cada contexto.

La investigación realizada por Calderón López Velarde & Aguayo Rendón (2017), se centra en las experiencias de inserción laboral del profesorado novel de educación básica y media en Colombia y México. El estudio enfatiza en los problemas en la enseñanza y en el relacionamiento entre pares, equipos directivos y diversos actores de la comunidad educativa. Los autores señalan dificultades vinculadas a la falta de aceptación, de maltrato e indiferencia por parte de algunos colegas. Parecería que algunos docentes experimentan recelo y desconfianza en relación con los noveles pues ven en ellos una amenaza. En muchos casos, el profesorado principiante está más actualizado, tiene mayor conocimiento de las tecnologías y acepta más fácilmente los cambios pedagógicos.

El estudio realizado por Jáspez y Sánchez-Moreno (2019) describe los principales núcleos problemáticos que enfrentan los noveles docentes. Los autores realizaron un estudio a partir de cuestionarios y de grupos focales a los participantes en el Programa INDUCTIO implementado en la República Dominicana en el periodo 2015-2016. La evidencia colectada indica que las principales dificultades identificadas por el profesorado dominicano que participó en INDUCTIO, refieren a la administración de la disciplina en el aula, a la motivación de los estudiantes y la necesidad de responder a las diferencias individuales de los alumnos.

En República Dominicana encontramos una segunda investigación con evidencia empírica reciente referida a los docentes noveles. Se trata del estudio de Marcelo & López Ferreira (2020) que analiza el Programa Nacional de Inducción implementado desde el año 2018 para profesores noveles. La encuesta realizada a los equipos de acompañamiento revela que son los aspectos de la enseñanza los que generan mayores dificultades en los profesores. La metodología junto a la evaluación y la planificación de la enseñanza, son los asuntos que resultan más problemáticos para los profesores noveles.

La investigación realizada por Mancebo-Coitinho (2021) refiere a la inserción de profesores de educación secundaria en Uruguay en sus primeros seis años de labor. Las autoras analizan las opiniones de los profesores reportadas por el censo del año 2018. Los resultados del estudio evidencian que los noveles consideran que la formación inicial no los preparó para la inclusión educativa y al trabajo con estudiantes de contextos vulnerables o con necesidades educativas especiales. Los principales problemas no se situarían como en otros países latinoamericanos, en materia de conocimientos disciplinarios y estrategias didácticas.

En síntesis, la evidencia colectada en los estudios examinados, indica que a pesar de la diversidad de contextos, maestros y profesores se sienten angustiados en su llegada al aula. Se enfrentan a tareas que desconocen tal las referidas a la planificación, las estrategias didácticas y la evaluación. También tienen limitaciones a la hora de gestionar la disciplina en el aula y relacionarse con algunos colegas. Tal lo señalado por Vaillant & Marcelo, (2017) algunas de las dificultades que los noveles profesores identifican en las investigaciones, son las mismas que la de los más experimentados. Los nudos gordianos son similares, pero en el caso de los noveles se agrega el agravante que ellos experimentan los problemas con mayores dosis de inseguridad y angustia porque tienen menos herramientas y repertorios para hacer frente a los complejos escenarios de aula. A lo anterior se agregan las condiciones de trabajo de los noveles docentes que no facilitan el arribo al primer puesto de trabajo tal como veremos en el apartado que sigue.

3. Los mecanismos de selección y contratación

La evidencia internacional (Tardif y Lessard, 2005) refiere a la precariedad asociada a las condiciones laborales de los profesores noveles. La inestabilidad laboral caracteriza la inserción profesional, tiene diversas consecuencias en la identidad profesional, en el abandono de la profesión y representa una continua carrera de obstáculos. Un metaanálisis realizado por Ingersoll y Strong, (2011) a partir de 15 investigaciones, indica que la mitad de los noveles docentes abandona la tarea durante los cinco primeros años de ejercicio.

En América Latina son escasos los estudios referidos a la selección y contratación de profesores noveles. Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso, (2018) señalan que tradicionalmente, el ingreso a la profesión docente se basa en la obtención del título de grado y en los méritos. Diversos estudios (Cuenca, 2015, OREALC-UNESCO 2013) indican que, en América Latina, los procesos para el ingreso a la carrera docente están permeados por una visión meritocrática de la profesión. El mecanismo predominante se basa en la selección de méritos en el cual la certificación y la antigüedad son definitorios. En ciertos países se suman, además, pruebas escritas para evaluar el nivel de conocimientos disciplinares previo ingreso en la profesión.

Aunque el título docente es el requisito más importante para la contratación, en países en los que hay falta de docentes como por ej. en Bolivia o en Uruguay, es posible el ingreso sin una titulación docente específica (Cuenca, 2015). En otros territorios como Guatemala, Honduras y Nicaragua existe cierta flexibilidad en la regulación de profesores sin titulación. En Colombia, México y Perú, Cuenca (2015) identifica normas complementarias para la habilitación pedagógica de profesionales de diversas áreas disciplinarias.

A la titulación se agregan una serie de características que por lo general son similares en los países latinoamericanos y que refieren a la condición de ser nacional, ser mayor de edad, registrar aptitud psicofísica y poseer certificación de buena

conducta. En los casos de Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú se agregan requisitos vinculados con los pueblos indígenas, su lengua y cultura (Cuenca, 2015).

Algunos países han incorporado pruebas para valorar el conocimiento pedagógico y disciplinar de los noveles docentes entre los cuales Colombia, Ecuador, México, Perú y de varios estados y municipios de Brasil. Otros países suman entrevistas tal el caso de Colombia y diversas comunas de Chile. En Ecuador y la municipalidad de Rio de Janeiro se incluyen clases demostrativas. (Elacqua et al.2018).

Ortúzar, Ayala, Flores y Milesi (2016) estudiaron en Chile, los procesos de selección y contratación de docentes noveles. Una de las conclusiones más relevantes de la investigación refiere a la diversidad de mecanismos. En algunas instituciones se toma en cuenta la hoja de vida del postulante y se realizan entrevistas. En otros casos los procesos son más complejos e involucran observación de clases. Los centros educativos con alumnos de contextos socioeconómicos más favorables son los que implementan los procesos más sofisticados para la contratación de los noveles. También otorgan prioridad a aquellos que egresan de las universidades con mayor trayectoria y prestigio.

Los tomadores de decisiones se enfrentan hoy al desafío que plantean los mecanismos más exigentes para la contratación del novel profesorado. Elacqua et al., (2018), menciona que, en Colombia en el año 2012, únicamente el 17% de noveles docentes sorteó con éxito la pruebas para la obtención de un cargo. En Perú en el año 2015, el guarismo fue de un 13% para el mismo tipo de pruebas. En el caso de Ecuador en el periodo 2013-2015, solamente un 25% de los postulantes logró aprobar los concursos de ingreso a la carrera docente.

Los requisitos de carácter general no deben hacernos olvidar la diversidad de situaciones referidas al contexto local y subregional, así como de la legislación de cada país. En el sector privado, en muchos casos, los requisitos son definidos por cada empleador. Hemos encontrado escasa evidencia empírica al respecto, pero entrevistas realizadas en la investigación en curso ya mencionada (Vaillant, 2020a), indican que los centros educativos públicos implementan procesos más rígidos en la contratación de los noveles profesores, mientras que los establecimientos privados son más flexibles.

En síntesis, la investigación examinada referida a las políticas implementadas en materia de procesos de selección y contratación de docentes noveles se asocia una visión meritocrática de la profesión. El requisito más importante para la contratación es el título docente al cual se vinculan una serie de condiciones. Algunos países han planteado en la última década mecanismos más exigentes para la contratación lo implica serios desafíos ya que amplios porcentajes de noveles profesores no logran sortear las pruebas para el ingreso en la profesión. La falta de maestros y profesores ha hecho que en algunos países se adoptaran políticas más flexibles que habilitan la contratación de profesorado sin titulación.

4. El ingreso a la actividad laboral

La inserción como acceso y como la primera entrada en el mercado de trabajo ha sido considerada desde larga data por la investigación (Canals, 1999, Mukamurera, 1998). Se trata de estudios que analizan los requisitos para acceder a un cargo docente y cuáles son las principales características de los procesos tal el tipo de contratación y su duración.

Tal como hemos indicado en la sección precedente, en muchos países latinoamericanos el ingreso a un centro educativo se realiza en base al mérito de los postulantes. Aquellos docentes que tienen mejor puntuación en la escala de méritos suelen ocupar cargos en escuelas de contextos más favorables y en los grados más altos. Los profesores que tienen menor calificación en la escala deben optar por cargos en lugares con menor capacidad de atracción, aunque paradójicamente es allí donde más se necesitan los más calificados (Ávalos 2016).

El tema del ingreso a la profesión es una preocupación constante de las autoridades educativas. La falta de apoyo y de acompañamiento a los profesores noveles motiva con frecuencia el abandono del sistema escolar. Para el caso de Chile, la evidencia (Ávalos y Valenzuela, 2016) indica que un 40% del profesorado novel abandona la profesión durante los primeros cinco años.

Los noveles profesores latinoamericanos ejercen las mismas tareas que los más experimentados. A lo anterior se suma el hecho de que en general se les asignan los contextos y cursos más difíciles lo que complejiza su situación. Incluso es frecuente que el ingreso a la profesión se produzca en escuelas urbanas o rurales de contextos vulnerables con mayores dificultades para la labor pedagógica y el logro de resultados académicos (Beca y Boerr, 2020).

Entre los múltiples ejemplos identificados, encontramos el caso de Colombia mencionado en el estudio de García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra (2014). Según los datos proporcionados por esa investigación, los noveles docentes son contratados en centros educativos situados en contextos vulnerables con altas tasas de pobreza. Además, la primera experiencia laboral ocurre en establecimientos apartados y localizados en zonas geográficas de difícil acceso.

Los noveles docentes no se encuentran distribuidos de manera aleatoria en los centros educativos. La evidencia para el caso de Chile, indica que a menudo trabajan en escuelas con rasgos similares a sus propios lugares de estudios (Cabezas, Paredes, Bogolasky, Rivero, y Zarhi, 2017). Además, se constata que el profesorado novel más calificado suele desplazarse de los establecimientos de escasos recursos a centros con mejores resultados (Toledo y Valenzuela, 2012)

Bertoni, Elacqua, Jaimovich, Rodríguez y Santos, (2018) han estudiado cómo se distribuyen los docentes de escuelas públicas de Chile, Colombia y Perú. De los principales resultados de esa investigación surge que el profesorado con menos experiencia es el que enseña en centros educativos situados en zonas rurales a los que asisten estudiantes de contextos. En México ocurre algo similar ya que son los

profesores más inexpertos quienes enseñan en zonas rurales y con estudiantes pertenecientes a las familias de los quintiles más pobres (Luschei, Chudgar y Rew 2013).

En síntesis, las publicaciones analizadas en la investigación en curso (Vaillant, 2020a) indican que en general el ingreso al aula se produce en los contextos y cursos más difíciles. En buena parte de los países latinoamericanos el novel profesor comienza su tarea en escuelas urbanas o rurales de contextos vulnerables. Muchas veces se trata de centros educativos situados en zonas de difícil acceso. Son los maestros y profesores noveles, con poca experiencia quienes deben asumir tareas en los contextos más difíciles y en los grados inferiores que más requieren profesores con experiencia.

5. La oferta formativa

Diversos estudios sostienen que el acompañamiento en los primeros años de docencia contribuye en gran medida al desarrollo profesional de los docentes noveles (Velaz de Medrano, 2009). Cuando el profesorado interactúa con colegas en actividades de formación continua, aprende a mejorar su práctica y enriquece sus conocimientos. La literatura indica que proveer de un apoyo efectivo al profesorado novel puede contribuir a mejorar su retención y también el clima laboral (Feroli, 2015).

La investigación también insiste en la necesidad de considerar la motivación de los noveles en sus primeros años de actividad profesional (Smethem, 2007) para evitar el abandono de la carrera. Por su parte, Smith y Ingersoll (2004), destacan la importancia de contemplar aspectos emocionales, cognitivos y de la práctica profesional del novel docente en las actividades de formación. Algunos autores (Wong, 2004) han indicado las características que deberían tener las respuestas a las necesidades de los noveles profesores entre las cuales la existencia de reuniones regulares entre la pareja mentor-novel docente, el apoyo del director del establecimiento, la reducción de la carga horaria y una duración de al menos un año, entre otras características

En el caso de América Latina, en una investigación del año 2015 (Marcelo y Vaillant, 2017) se identificaron y categorizaron políticas y programas de inserción de docentes noveles. Se estudiaron los casos de Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana. La información compilada permitió reconocer diversos mecanismos existentes para el acompañamiento al primer puesto de trabajo en un centro educativo; el denominador común fue la presencia de mentores en todos los casos.

Perú, Chile y México, cuentan con leyes y normas que conciben al periodo de inserción como una etapa diferenciada en la carrera docente. En esos países se promulgaron normas con diverso nivel de concreción y la inserción se ha transformado en una política pública reconocida y regulada. En Brasil y República Dominicana existen experiencias e iniciativas, pero aún no hay mecanismos regulares para ofrecer una inserción laboral a los noveles profesores (Marcelo y Vaillant, 2017).

Por su parte Elacqua et al. (2018) identifican programas de mentorías y tutorías destinados a los docentes noveles en Brasil, Chile, México, Colombia y Perú. Entre los rasgos característicos de tales programas figuran los mentores y una duración de seis meses a dos años. La participación en el programa, en el caso de Chile, es compensada por un incentivo monetario. México inició oficialmente en el año 2015 el apoyo al profesorado novel, pero tuvo discontinuidades y no fue implementado en todos los estados. El caso de Brasil es posible identificar numerosos cursos y actividades, pero resulta muy difícil su categorización. Recordemos que Brasil cuenta con 27 Estados y 5.564 municipios con la potestad de impulsar iniciativas que faciliten el ingreso del profesor al aula.

Cruz-Aguayo, Hincapié y Rodríguez (2020) realizaron un estudio de 19 países latinoamericanos y de los procesos de evaluación docente. En la mencionada investigación señalan que, en más de la mitad de los países estudiados, los ministerios de educación han implementado programas de inducción basados en el acompañamiento de tutores. Un denominador común señalado por los autores, refiere a la escasa articulación de los programas con la formación inicial y con la carrera docente

El Catastro de Experiencias Relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe publicado por UNESCO-CEPPE (2014) da cuenta de una serie de programas y proyectos destinados al desarrollo profesional del novel docente. Entre otros, se menciona a la Argentina con *el Programa de acompañamiento a docentes noveles* impulsado por el Instituto Nacional de Formación Docente (iniciado en el año 2010) y a Ecuador que implementó en la pasada década el *Programa de Mentoría: apoyo pedagógico en aula a docentes para mejorar sus prácticas*. El seguimiento de los mencionados programas por parte de la autora durante la investigación en curso (Vaillant, 2020a) evidencia una falta de continuidad de las políticas y de las mencionadas iniciativas.

Calvo y Camargo Abello (2015) identifican dos programas de formación que focalizan en la inducción del docente novel en la propia institución educativa. El primero se implementó en el Uruguay donde el acompañamiento del profesorado novel se realizó a través de la figura de “parejas pedagógicas” que intervenían mediante la co-observación y análisis permanente del desempeño de los noveles en las aulas. El segundo programa al cual refieren las autoras es la experiencia *¿El puente está quebrado?* Impulsado en Colombia por la Secretaria de Educación de Bogotá y la OEI en el año 2010. Se trató de una formación in situ de los noveles en las instituciones educativas con un acompañamiento virtual de tutores. Ambas experiencias se han interrumpido y dan cuenta de la falta de continuidad de las políticas implementadas (Vaillant, 2020a).

En síntesis, la revisión de la literatura (Vaillant 2020a) que realizamos muestra que América Latina registra una gran diversidad en los programas de inducción. Mientras que en algunos casos se desarrollan en la propia institución educativa a través de proyectos puntuales, en otros existen normativas que regulan la formación durante el proceso de inserción. La presencia de mentores parece ser la característica saliente

en todos los programas. En buena parte de las experiencias estudiadas, el factor común es la falta de continuidad de experiencias e iniciativas y la escasa articulación con la formación inicial y la carrera docente.

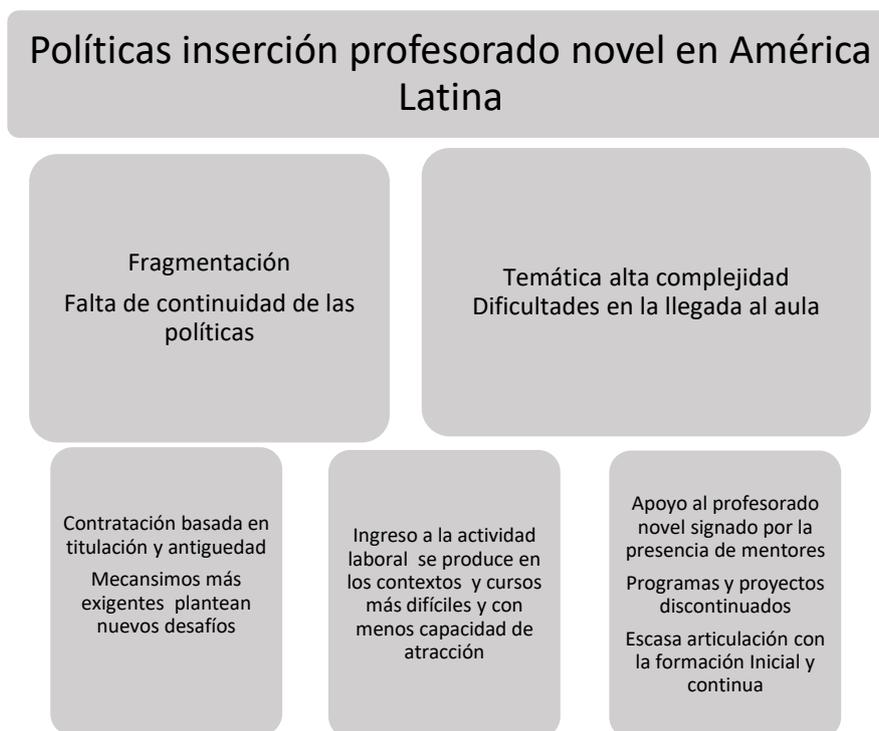
6. La fragmentación de las políticas

La evidencia examinada en este artículo muestra que los países latinoamericanos han reconocido a la inserción de noveles como una problemática real y un tema de la agenda actual de las políticas docentes. Hay hoy preocupación por los mecanismos de selección y contratación y por cómo se produce el ingreso al primer puesto de trabajo. También se han multiplicado los estudios que dan cuenta de las dificultades que conllevan los primeros años de enseñanza y de cuáles son las propuestas formativas implementadas en diversos países.

Los textos a los cuales hemos referido en previos apartados indican que la inserción del profesorado novel es considerada en muchos países latinoamericanos como un derecho de todos los docentes. También surgen entre los temas en discusión, cuáles son los mecanismos para la institucionalización de diversas intervenciones. Otro eje temático refiere a las condiciones necesarias para desarrollar propuestas formativas con incidencia en las aulas. Se ha configurado gradualmente la figura del mentor y se han impulsado formatos que combinan lo presencial con lo virtual, lo formal con lo informal que han permitido a los noveles docentes mejorar sus capacidades y competencias.

Sin embargo y tal ilustra la figura 1, a pesar de los avances, todo parecería indicar que la evidencia colectada y presentada en este artículo apoya nuestros supuestos iniciales. Las políticas referidas a los profesores noveles se han caracterizado por su fragmentación y escasa articulación con la formación inicial, carrera, mecanismos de contratación y de ingreso a la profesión. Tal hemos podido constatar en la investigación en curso en la que participamos (Vaillant 2020a, Vaillant 2020b) las políticas se han plasmado con frecuencia en programas e iniciativas con falta de continuidad en el tiempo.

Figura 1. Inserción del profesorado novel en América Latina: síntesis de principales resultados.



Fuente: Elaboración propia.

Para que una política de inserción tenga verdadera incidencia en el aula, debe contemplarse la amplia red de factores que hacen al problema. Hay que considerar entre otros, la existencia de un marco normativo que garantice que los noveles docentes ingresen a su primer puesto de trabajo con un acompañamiento adecuado que les permita ejercer una docencia de calidad. Otro de los factores intervinientes refiere a los criterios de selección para ingresar en la profesión docente. A la exigencia de titulación se han agregado en algunos países la exigencia de idoneidad para el ejercicio en el cargo. Sin embargo, ello contempla un efecto boomerang que hay que considerar ya en países que han incorporado pruebas nacionales para el ingreso a la profesión, se ha evidenciado falta de idoneidad en número importante de aspirantes.

Otro de nuestros supuestos era que la temática de la inserción profesional de los noveles debe analizarse a la luz de complejidad cualitativa y cuantitativa que define a la profesión docente y que determina una serie de dificultades en la llegada al aula. Parecería que la investigación en curso (Autor, 2020a y 2020b) corrobora los postulados iniciales pues existen desafíos organizativos y logísticos de envergadura para dar respuesta a los miles y miles los maestros y profesores que ingresan cada año a los centros educativos.

La complejidad no es solamente de índole cuantitativa ya que las culturas escolares son muy diversas y se vinculan estrechamente con el contexto específico de cada centro educativo. Tal hemos indicado en el apartado de este artículo referido a los obstáculos que enfrenta el profesorado novel, la inserción no contempla a menudo cuestiones clave como el área disciplinar, el grado y el contexto en el cual se enseña

En síntesis, la situación actual de muchos países latinoamericanos aparece marcada por fragmentación y una sostenida falta de articulación en lo que respecta a las políticas de inserción. Los mecanismos de selección de los noveles profesores no se vinculan con las normas de contratación ni facilitan el ingreso al primer puesto de trabajo. Y a su vez los programas de acompañamiento son diseñados de manera aislada sin tener en cuenta los factores antes mencionados.

7. Conclusiones y perspectivas

Los resultados del metaanálisis que se presentan en este artículo son congruentes con los hallazgos de la literatura internacional (Marcelo y Vaillant, 2016). El profesorado latinoamericano al igual que el de otras regiones, vive su ingreso al aula con inseguridad y falta de confianza. Los maestros y profesores no se sienten preparados para afrontar el día a día en una institución educativa. Tal como señala Feiman-Nemser (2000) la inserción está signada por un doble desafío: *enseñar* al mismo tiempo que *aprender a enseñar*.

La evidencia compilada para América latina pone de manifiesto que la inserción constituye una etapa con características específicas que la distinguen claramente de la preparación inicial del profesorado. También se encuentran rasgos propios que marcan su especificidad con relación a la formación continua. Los noveles experimentan temor y angustia por el desconocimiento de la tarea de enseñar.

La especificidad de la etapa de inserción es reconocida por numerosos programas e intervenciones impulsados en los países latinoamericanos en las últimas décadas. Pero también debemos recordar que esa etapa se inscribe en el contexto de una profesión signada por una carrera estructurada por niveles y de tipo piramidal (Cuenca, 2015). Una de las consecuencias es la falta de atractivo de la profesión y las dificultades que surgen para que muchos noveles docentes permanezcan en las aulas. Todo hace suponer que esa situación ha empeorado en los últimos dos años debido a la pandemia.

En el año 2020 y en el 2021, la incorporación del profesorado novel ha ocurrido en muchos países latinoamericanos en condiciones de extrema precariedad. La crisis sanitaria provocó el cierre de las escuelas y una multiplicidad de intervenciones a distancia. Cuesta imaginar las dificultades que ello conlleva para los noveles quienes se desempeñan a menudo en contextos de alta vulnerabilidad y en los primeros grados de enseñanza. Incluso en sistemas educativos con muy alta conectividad educativa, tal el caso de Uruguay, la enseñanza virtual ha acarreado tensiones de distinta intensidad. Esta situación se agrava en el caso del profesorado novel por el desigual acceso a la educación en línea por parte de los estudiantes con menores recursos (Failache; Katzkowicz y Machado, 2020).

Postulamos que para que las políticas de inserción tengan incidencia en el novel profesor y en los aprendizajes de los estudiantes hay que pensar en las articulaciones con la formación inicial y la carrera docente para evitar así la fragmentación. También

es necesario presupuestar recursos para financiar incentivos y procesos de acompañamiento. Además, se debería tener en cuenta el área disciplinar, el nivel y contexto de enseñanza. La articulación y la integralidad de las respuestas son la clave para lograr que los procesos de inserción tengan incidencia en la práctica del novel docente.

En un estudio que realizamos hace unos años atrás (Aguerrondo y Vaillant, 2015), identificamos y examinamos las diversas iniciativas de política pública, innovaciones y alternativas al sistema tradicional que dan respuesta a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes latinoamericanos. Entre las principales recomendaciones del estudio, figura la necesidad de generar un pensamiento alternativo que promueva políticas educativas con incidencia en las aulas. Creemos que esa reflexión se aplica a las políticas de inserción.

Necesitamos impulsar políticas de inserción viables y que tomen en cuenta las restricciones propias de la región latinoamericana referidas a la situación histórica, las características culturales y las condicionantes financieras que prevalecen en la región (Aguerrondo & Vaillant, 2015). No se trata de reformar el viejo sistema (eso es lo que ha fallado hasta ahora) sino de tener una visión prospectiva de la transformación necesaria. Y para dar respuesta a esa situación tenemos que adoptar un lente diferente desde donde mirar. Hay que promover políticas de inserción del profesorado novel con incidencia en las aulas y a partir una buena propuesta de intervención, un adecuado respaldo; recursos humanos y materiales. Todo esto acompañado de políticas integrales con continuidad en el tiempo.

La investigación en curso de la cual damos cuenta en este artículo (Vaillant, 2020a) evidencia que de las políticas implementadas en América Latina en relación con el profesorado novel evidencia la adopción de enfoque parciales. Para avanzar se debería pensar en la integralidad de las políticas y en la articulación con la formación inicial, la carrera y las condiciones laborales y el contexto en el cual se desempeña el novel maestro o profesor.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés y Vaillant, Denise (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. UNICEF.
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A. Noli, A., Ortiz, M., Perez, M. Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo <http://dx.doi.org/10.18235/0002337>
- Ávalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. En J. Loughran y M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp 487-522) Springer.

- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study. *International Journal of Educational Development* 49, 279-290. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Beca, C. y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-23, enero/diciembre 2020. <https://doi.org/10.14244/198271994683>
- Bertoni, E., Elacqua, G., Jaimovich, L. Rodríguez, J. y Santos, H. (2018). *Teacher Policies, Incentives, and Labor Markets in Chile, Colombia, and Peru: Implications for Equality*. Documento de trabajo Núm. 9124. BID.
- Cabezas, V., Paredes, R., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zarhi, M. (2017). First job and the unequal distribution of primary school teachers: Evidence for the case of Chile. *Teaching and Teacher Education*, 64, 66-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.017>
- Calderón López Velarde, J. y Aguayo Rendón, L. M. (2017). La evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 100-115.
- Calvo, G. y Camargo Abello, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. *Páginas de Educación*, 8(1), 43-71. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i1.496>
- Canals, V. (1999). *Insertion professionnelle : construction empirique ou objet d'analyse ?* Presses Universitaires de France.
- Cisternas León, T. (2018). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D. y Rodríguez C. (2020). *Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa*. BID.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. UNESCO-OREALC.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID.
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti-Fanfani, E (Eds.), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp.19-70). Siglo XXI Editores.
- Failache, E. Katzkowicz, N. y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: el caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e). <https://doi.org/10.15366/riejs>

- Feiman-Nemser, S. (2000). From preparation to practice, designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 10(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feroli, S. P. (2015). *Social networks and novice teachers: an examination of supports provided through social networks*. Oklahoma State University, United States.
- Flores, A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. En Marcelo, C. (Eds.), *El Profesorado Principiante: Inserción en la docencia* (pp.59-98). Octaedro.
- García, S., Maldonado, D., Perry G., Rodríguez C. y Saavedra J.E. (2014). Resumen y precisiones tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 89- 105. <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce89.105>
- Iglesias, A. y Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 71-89. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- Ingersoll, R. y Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 81, 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jáspez, J. F. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Luschei, T., Chudgar, A. y Rew, W. (2013). Exploring Differences in the Distribution of Teacher Qualifications across Mexico and South Korea: Evidence from the Teaching and Learning International Survey. *Teachers College Record*, 115(5).
- Mancebo, M. E. y Coitinho, V. (2021). Desafíos profusos, certezas limitadas: la inserción profesional de los noveles profesores uruguayos a la luz de la experiencia comparada. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 105-124.
- Marcelo, C. (2007). *Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. GTD-PREAL
- Marcelo, C. y López Ferreira, M. A. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016) *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? (2ª Edición, volumen 115) de Educación Hoy Estudios*. Narcea Ediciones.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una Formación Disruptiva de Docentes. 10 Claves para el Cambio*. Narcea.
- Moscoso, J. Tardif, M. y Borges, C. (2018). La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. *Educação e Pesquisa*, 44e, 183- 252. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844183252>
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*. Université de Laval.
- Murillo, J. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. OREALC-UNESCO.
- OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO.
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C. y Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la educación*, (45), 251-287. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200008>
- Sánchez, G.I., Jara, X.E. y Verdugo, F.A. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información tecnológica*, 31(4), 189-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching career s: will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>
- Smith, T. y Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <https://dx-doi:10.3102/00028312041003681>
- Tardif, M. y Lessard, C. (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui*. De Boeck Université.
- Toledo, G. y Valenzuela, J. P. (2012). *Ordenamiento de profesores y estudiantes entre y dentro de los establecimientos escolares: el caso de Chile. Serie Documentos de Trabajo No. 368*. Universidad de Chile.
- UNESCO-CEPPE (2014). *Catastro de experiencias relevantes de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. UNESCO-CEPPE.

- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1).
- Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final*. INFOD e IIPE-UNESCO
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 35 - 52.
- Vaillant, D. (2020a). *Políticas de inserción docente en Latinoamérica: una revisión del estado del arte. (Informe de investigación inédito)*. Universidad ORT Uruguay
- Vaillant, D. (2020b). *Políticas docentes y cambio educativo: la construcción de un pensamiento alternativo*. FLACSO (en prensa).
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea.
- Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Velaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(13), 209-229
- Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.

Agradecimientos y financiación del artículo:

Este trabajo fue desarrollado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers. *Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España* (Referencia: PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033) de la convocatoria 2019 «Proyectos de I+D+i» del Programa Estatal de I+D+i.

Cómo citar este artículo:

Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(2), 79-97. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18442