



ARTIGOS

La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros

Maria Mercedes Jiménez-Narváez

Universidad de Antioquia - UdeA

Medellín, Antioquia – Colombia

maria.jimenez@udea.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7402-4393>

RESUMEN: El propósito de este artículo es presentar elementos generales de la política sobre formación de docentes en Colombia y especialmente, concentrarnos en la inserción profesional docente. El interés en esta etapa surge desde hace varios años en el mundo, sin embargo, en Colombia es un tema asociado al seguimiento de egresados o a las jornadas de inducción y todavía no aparece en los documentos de política. Por ello, se mencionan algunas iniciativas locales y nacionales, las cuales muestran que es posible atender a este grupo de maestros, que están en sus primeros años de ejercicio docente, enfrentándose a situaciones personales, institucionales y sociales, de manera solitaria y frustrante o llevando en algunos casos, a la deserción de la profesión. Se incluye parte de la revisión de literatura que hemos realizado en varios proyectos del Grupo PiEnCias, así como avances de procesos de acompañamiento que desarrollamos desde el 2015.

PALABRAS-CLAVE: Formación docente en Colombia. Inserción profesional docente. Profesor principiante.

Indução profissional docente na Colômbia: desafios para o formação inicial e contínuo

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar elementos gerais da política de formação de professores na Colômbia e, principalmente, focar na integração profissional dos professores. O interesse nesta etapa vem surgindo há vários anos no mundo; no entanto, na Colômbia, é uma questão associada ao acompanhamento de graduados ou sessões de iniciação e ainda não aparece nos documentos de política. Portanto, são mencionadas algumas iniciativas locais e nacionais, que mostram que é possível atender a esse grupo de professores, que estão em seus primeiros anos de ensino, enfrentando situações pessoais, institucionais e sociais, de maneira solitária e frustrante ou em alguns casos, no abandono da profissão. Inclui parte da revisão de literatura que realizamos em vários projetos do Grupo PiEnCias, bem como avanços nos processos de acompanhamento que desenvolvemos desde 2015.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores na Colômbia. Indução Profissional Docente. Professor iniciante.

The teacher induction in Colombia: challenges for initial and continuous training of teachers

ABSTRACT: The purpose of this article is to present general elements of the policy on teacher training in Colombia and especially, to focus on the teacher induction. The interest in this stage has been emerging for several years in the world, however, in Colombia it is an issue associated with the follow-up of graduates or induction days and it still does not appear in the policy documents. For this reason, some local and national initiatives are mentioned, whatever they may attend to this group of teachers, who are in their first years of teaching, facing personal, institutional and social situations, in a solitary and frustrating way or attending in some cases, at the dropout of the profession. It includes part of the literature review that we have carried out in several projects of the PiEnCias Group, as well as advances in accompaniment processes that we have developed since 2015.

KEYWORDS: Teacher training in Colombia. Teacher induction. Beginning teacher

INTRODUCCIÓN:

La importancia de los maestros en la sociedad y la necesidad de revisar, fortalecer y valorar la formación que se les ofrece, es un asunto que diferentes autores y entidades resaltan en los informes, investigaciones y normativa vigente. Sin embargo, no es tan común encontrar estudios y evidencias que indiquen la necesidad de focalizar la mirada en una etapa de la carrera docente que está en el tránsito entre la formación inicial y la continua, es la inserción profesional docente (TARDIF y BORGES, 2013). Esta corresponde a los primeros años de ejercicio profesional que viven los maestros, y en la cual muchas veces enfrentan situaciones para las cuales sienten que no están suficientemente preparados o que las expectativas e ideales que tenían se ven confrontados por la realidad escolar a la que llegan. Varios autores relatan cómo en estos primeros años, los maestros generalmente de manera solitaria y por ensayo-error, resuelven problemas como el manejo del grupo y el control de disciplina, la atención a estudiantes con capacidades diversas, el relacionamiento con colegas y padres de familia, entre otros.

La voz de varios maestros, sus testimonios y narrativas, nos indican que esta etapa de la carrera docente tiene unas características particulares, diferentes a los maestros que se están formando en el pregrado y también diferente a los que llevan más tiempo ejerciendo la profesión, por tanto, se requieren estrategias que pueden ser diferentes a las que se están ofreciendo actualmente, como es pensar que los recién egresados solo necesitan hacer posgrados para cualificar sus prácticas. Los problemas que viven los profesores en esta etapa han sido estudiados desde la década de los 80, como puede verse en el estudio de Simón Veenman (1984) y que ha servido de base para otras investigaciones que aún en la actualidad muestran que los problemas que se identificaron en esa década, todavía están vigentes. Además, es claro que los problemas que viven los recién egresados, tienen directa relación con el proceso de socialización profesional que están atravesando y por tanto, involucran varias dimensiones como lo señala Jordell (1987): personal, de aula, institucional y social. En este sentido, un profesor principiante generalmente está apenas identificando lo que implica entrar a una organización, un gremio como el magisterio, con su cultura profesional y donde se ponen en juego no solo sus habilidades profesionales, el conocimiento disciplinar sino también su personalidad. En el texto de Correa, Cividini y Fuentealba (2013) mencionan otros estudios donde se evidencia la correlación entre una inserción difícil en el campo laboral y el abandono de la profesión (p. 12), y aunque en Colombia todavía no tenemos cifras oficiales que se puedan contrastar con estos estudios, de todas maneras, se conocen varios casos de profesores que desertan llevando consigo un mal recuerdo y la frustración de sus inicios en la docencia.

En los siguientes apartes, se presentan elementos generales del sistema de formación de docentes en Colombia, a manera de contexto. Y luego se desarrolla el concepto de inserción profesional docente, desde la perspectiva que se trabaja en el Grupo de Investigación PiEnCias y con base en la cual se están adelantando varios proyectos de investigación y de posgrado (JIMÉNEZ, 2018, evento Semiedu), para finalizar con los aprendizajes que consideramos puede servir de reflexión para seguir trabajando por este tema.

GENERALIDADES DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA:

La profesión docente es una actividad compleja y heterogénea, por ello, en este aparte se muestra, a grandes rasgos, las características que identifican la profesión en Colombia. Desde la normatividad vigente, esta se encuentra regulada por el Decreto 1278 de Junio 19 de 2002, por medio del cual se expide el Estatuto de profesionalización docente¹. Este decreto establece las directrices sobre los educadores y la llamada “función

¹ Para ampliar la información de estos Decretos, ver: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf y el https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

docente”; además, se incluye el mecanismo de concurso público de méritos² para el ingreso a la carrera docente oficial, y los procedimientos para la permanencia, evaluación y retiro de la profesión. No obstante, cabe decir que los profesores vinculados antes del 2002 están regidos por el Decreto 2277 de 1979, en el cual se adoptan las normas para regular la “profesión docente”; y por ello, actualmente en el sistema educativo se encuentran profesores de los dos Decretos, conviviendo en las diversas instituciones educativas. Peñuela (2008), presenta un análisis exhaustivo de las implicaciones de estas normas en la cultura profesional docente y el sistema educativo.

De acuerdo al estudio del Banco de la República (BONILLA-MEJÍA, et al, 2018), para el año 2017, había “318.655 docentes vinculados al magisterio”, de estos, “299.017 se desempeñaban en cargos docentes y 19.638 en cargos directivos” (p. 5). En este mismo estudio se menciona que en la profesión docente en Colombia predominan las mujeres “con el 64,9% de la planta docente y una edad promedio de 47,4 años” (p. 6). Sin embargo, llama la atención otro dato, “mientras que el 66% de los cargos docentes son ocupados por mujeres, estas solo ocupan el 43,7% de los cargos directivos” (p. 17), lo cual coincide con estudios que se han realizado sobre la participación de la mujer en este tipo de cargos de alto nivel en empresas del país.

El sistema educativo tiene los niveles de: inicial (pre-jardín 3 – 4 años de edad); preescolar (transición 5-6 años, es obligatorio); la educación básica compuesta por dos niveles: la primaria (6-11 años) y la secundaria (12-15 años) y hasta aquí es obligatoria; los últimos dos grados corresponden a la educación media (15-17 años de edad) y éste nivel puede tener las características de académico o técnico; luego de esto, los estudiantes pueden acceder o no a la educación superior. Las Escuelas Normales Superiores (ENS) y las Facultades de Educación son las encargadas de la formación de maestros; las primeras para los niveles de preescolar y la básica primaria; mientras que las segundas, ofrecen programas a 4 y 5 años, y forman maestros para todos los niveles educativos y las diferentes áreas de conocimiento reguladas desde la Ley General de Educación (MEN, Ley 115 de 1994).

El diseño de los programas de formación de profesores, siguen las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), pero cada ENS o Facultad de Educación desde la autonomía universitaria, toma decisiones sobre el detalle de la estructura académica y curricular. Así, para los últimos años están vigentes los “Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación” (2014) y la última Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, que reglamenta las características de estos programas: la denominación, los componentes (fundamentos generales; de saberes específicos y disciplinares; de pedagogía, y de didáctica de las disciplinas); la inclusión de mínimo 40 créditos de práctica pedagógica; así como de la segunda lengua (nivel inglés B1 antes de la graduación); la investigación educativa; las características de los formadores de formadores y otros asuntos de infraestructura y funcionamiento. En la página del Consejo Nacional de Acreditación³ se puede consultar los diferentes programas académicos encargados de la formación docente en el país, que han obtenido Acreditación voluntaria mediante resolución del MEN. Así mismo, en el libro de Arias y otros investigadores (2018), se hace un análisis sobre las implicaciones que tiene la actual política educativa en el diseño y desarrollo de programas de formación inicial de maestros en el país.

En el documento “Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política” (MEN, 2013), realizado por una entidad privada -la Firma T&T-, se incluye la descripción del sistema educativo colombiano,

2 El concurso es organizado entre la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), en coordinación con las entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional. La CNSC es responsable de la administración y vigilancia de las carreras de los servidores públicos en Colombia <https://www.cnsc.gov.co/>

3 Página del CNA <https://saces.mineduacion.gov.co/cna/Buscador/BuscadorProgramas.php>

sus propósitos y funcionamiento; además se presentan los tres subsistemas que lo conforman: la formación inicial, la formación en servicio y la formación avanzada; también, las articulaciones entre éstos y las rutas de acción para ponerlo en funcionamiento. Este documento circula en los medios académicos pero en cierta forma se podría decir, no está articulado todavía a las acciones y actores que se mencionan en él.

Para finalizar este apartado se recomiendan algunos materiales que pueden ampliar la mirada sobre la carrera docente en Colombia. Los textos de Martínez – Boom (2004) para comprender los cambios que se han dado en la escuela y la profesión docente. El artículo de Bautista (2009) sobre las implicaciones de la perspectiva de profesionalización docente; también, los diferentes aportes de profesores de la Facultad de Educación⁴ de la Universidad de Antioquia, los cuales desde la década de los 80 lideraron el movimiento pedagógico del país y participan activamente de las diferentes discusiones sobre la formación de maestros.

LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE COMO CAMPO DE INVESTIGACIÓN:

El término de inserción profesional docente es tomado en los diferentes estudios que realizamos en el Grupo de Investigación PiEnCias, para referirnos a la etapa de la carrera docente de aquellos maestros que terminan un programa de formación inicial y empiezan a laborar. Adoptamos la perspectiva de Tardif y Borges (2013) para decir que este concepto reúne dos dimensiones que interactúan de manera simultánea aunque en ocasiones se estudian de forma separada: como búsqueda de empleo y, como etapa de la carrera docente. Así mismo, privilegiamos el término de “profesor principiante” o maestro principiante, sobre otras nominaciones (novel, novato, debutante) que se encuentran en la literatura, para hablar de los primeros años de ejercicio docente (3 a 5 años).

Diferentes autores muestran la complejidad del concepto de inserción profesional (FEIMAN-NEMSER, et al., 1999; TARDIF, 2005; LEVESQUE y GERVAIS, 2000); y las variadas nominaciones (induction, teacher induction, insertion professionnelle, debut en la carrera, entrada a la profesión, iniciación pedagógica, etc.) (MARCELO, 1988; TARDIF, 2005; FUENTEALBA, 2006; IMBERNÓN, 2007).

En particular en Colombia no es común hablar de –inserción profesional docente–, sino más bien se mencionan procesos ligados a éste, como el seguimiento a egresados, la inducción a jornadas de trabajo, el concurso docente, periodo de prueba, entre otros. La administración educativa por ejemplo, hace procesos de “inducción” que comprenden las actividades de “bienvenida” que se les da a los profesores cuando empiezan a trabajar en una institución. Generalmente, en el sector oficial del magisterio, cuando un profesor pasa el concurso de méritos, es convocado a jornadas donde la administración municipal o departamental, reúne a los maestros para presentarles diversos temas relacionados con la estructura organizacional, proyectos vigentes, reglamentación y entre otros, sobre el bienestar laboral. De esta manera, la inducción cumple una función informativa, limitada y no necesariamente responde a las necesidades y problemas que puede tener un profesor que está ingresando a un nuevo contexto laboral, como se evidenció en algunos de los casos de profesores principiantes en la tesis doctoral de quien escribe (JIMÉNEZ, 2013). Dado que el concurso docente, no tiene fechas definidas e incluso pueden pasar más de dos años sin hacerlo, la inducción a los profesores no es frecuente. La convocatoria a concurso depende de factores como: las plazas docentes disponibles en los entes territoriales, el presupuesto o la necesidad del servicio (este año se hizo para plazas en zonas de difícil acceso y posconflicto, convocatorias 601 a 623 de 2019 CNSC).

4 Página de la Facultad de Educación – UdeA <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion>

En la literatura internacional los estudios sobre la formación docente y el énfasis en los primeros años de ejercicio profesional es abundante; los clásicos estudios de Fuller (1969), Veenman (1984), Huberman (1994). En el ámbito iberoamericano, las referencias son numerosas, se encuentran los estudios del español Carlos Marcelo García (1995, 2006, 2008); en Chile sobresalen los de Boerr (2011), Reyes-Ochoa (2011); en Uruguay Rodríguez (2005), Nossar y Sallé (2017); en Argentina Alen y Sardi (2009); en Brasil Medeiros, Puccinelli y Mizukami (2008), Cunha y Cunha (2012) y la revisión de Azevedo, Fernandes y Bonifácio (2014), entre otros. También es importante la creación de la “Red de iniciación a la docencia” (<http://formadores.ning.com/>) y la serie de congresos que convocan a esta comunidad académica (Sevilla, 2008; Buenos Aires, 2010; Santiago de Chile 2012, Curitiba 2014, República Dominicana 2016 y el último Congreso virtual, 2019).

En Colombia el tema empezó a aparecer desde el 2006, a partir de un taller internacional que se realizó en Bogotá. Paralelamente y en el marco de proyectos universitarios se empiezan a visibilizar las tensiones, problemas que viven maestras de educación infantil (FANDIÑO y CASTAÑO, 2006; JIMÉNEZ, 2006); con profesores de artes (RUBIANO y LAMO, 2011); así mismo, el apoyo a profesionales no licenciados que ingresaron al magisterio en Bogotá (PULIDO, 2011). El MEN en el período 2012-2013 generó una estrategia para “profesores noveles”⁵, la cual incluyó el trabajo con siete Secretarías de Educación (Córdoba, Chocó, Tolima, Magdalena, Cali, Pereira y Bolívar), y estaba apoyado con un micrositio en internet (en la actualidad ya no se encuentra disponible). En un informe⁶ encontrado en la red se muestran los resultados de la validación de esta experiencia, en la que participaron 252 profesores noveles, los cuales pertenecían a 75 establecimientos educativos (56 urbanos y 19 rurales), y fueron acompañados por 124 profesores-mentores. Se realizaron encuentros colectivos en ciudades capitales, y visitas in situ en los lugares donde los profesores noveles estaban trabajando. A la fecha no se tienen más registros de esta estrategia.

En los últimos años, se han encontrado trabajos con y sobre profesores principiantes en diferentes áreas y niveles educativos en Colombia, por ejemplo, Higueta y Días (2015) así como Mesa (2017), con profesores de inglés; y un trabajo de maestría de la Universidad Surcolombiana (MOSQUERA y AMÓRTEGUI, 2017) con profesores de ciencias naturales.

En el 2017 en Bogotá, se lanzó un “Programa de acompañamiento y cualificación para las maestras y maestros noveles de los colegios oficiales de Bogotá”⁷ desde la Secretaría de Educación del Distrito, dirigido a profesores y directivos de reciente vinculación, de la zona sur de la capital de Colombia. Este programa incluía una duración de 5 meses “24 horas presenciales, 12 horas de tutoría virtual y 4 horas de encuentro de socialización”. Para diciembre de ese año se reportó que 570 “docentes noveles”⁸, de 18 colegios distritales habían participado de esta estrategia.

A nivel local en Medellín, entre el 2015 y el 2019, el grupo PiEnCias ha desarrollado algunos trabajos de investigación en maestría (RAMÍREZ, 2016 y QUICENO, 2016, 2017), tesis doctorales en curso (TORRES y JIMÉNEZ, 2018) y también, hemos realizado proyectos en conjunto con varias colegas de la Universidad de Antioquia y de Canadá (Universidad de Quebec en Chicoutimi y Universidad de Montreal), cuyo propósito es avanzar en el diseño de dispositivos de acompañamiento para profesores principiantes (JIMÉNEZ et al, 2018; CIVIDINI et al, 2016; MEJÍA et al, 2018).

5 Ver síntesis de la estrategia https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_24.pdf

6 Ver informe final de la estrategia de acompañamiento https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_25.pdf

7 Noticia: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/5028

8 Noticia: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/4778

Finalmente, este recorrido lo que pretende mostrar es que hay una comunidad académica con interés en el tema de inserción profesional docente, y se refleja no solo en el aumento de publicaciones, eventos, sino también, en el número de personas que desde diversos lugares, están preocupadas por visibilizar lo que ocurre en esta etapa de la carrera docente.

LOS APRENDIZAJES DE LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES, A MANERA DE CONCLUSIÓN:

A propósito de los proyectos que el Grupo PiEnCias ha realizado, se hace referencia especialmente a los que tienen como propósito el acompañando a profesores principiantes. Se ha utilizando sobre todo la investigación-acción-formación como metodología, dado que esta aporta en el desarrollo profesional en la medida que se trabaja desde y con los propios actores, sus problemas y saberes profesionales.

En este camino hemos podido identificar problemas y tensiones que los profesores principiantes, que han participado de los encuentros, señalan de manera recurrente como son: la gestión del aula entendida como el manejo del grupo y el control de la disciplina; el trabajo con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales o capacidades diversas; la relación entre el tiempo disponible y las actividades que han planeado; y enfrentar la realidad escolar, que incluye la construcción de relaciones con otros miembros de la comunidad educativa, colegas y padres de familia. El instrumento de Reyes-Ochoa (2011) ha sido un insumo importante para la identificación y priorización de los problemas que son factibles de trabajar desde un programa de acompañamiento, los cuales generalmente corresponden con las dimensiones personales y de aula, y en menor medida aquellos de las dimensiones de lo institucional y lo social.

La gestión en el aula, es uno de los problemas que afrontan los profesores principiantes en sus primeros años de ejercicio docente y en cierta forma, esto tiene sus raíces en el poco conocimiento que tienen de las características de los estudiantes, sus intereses, necesidades, y más si se advierte que, normalmente llegan a grupos numerosos de estudiantes (30 o 40 por aula) y en medio de ellos, algunos niños, niñas y jóvenes con capacidades diversas. Los profesores manifiestan que además, sienten una distancia entre los imaginarios que llevaban de la universidad sobre los estudiantes y la escuela y, lo que enfrentan en la realidad, y ese contraste puede llevar a que “rápidamente desilusionados y en posesión de conocimiento procedimental inadecuado, los profesores novatos tienden a ser más autoritarios y controladores” (KAGAN, 1992, p. 145) con sus grupos de estudiantes. Bullough (2000) menciona que estos problemas de la gestión en el aula, “ponen a prueba la resistencia de los principiantes a los impactos”, es decir, a esas contingencias que surgen en un aula de clase y este autor concluye que, este tipo de problemas “desafían a menudo la concepción que el principiante tiene de su persona como profesor” (p. 107).

Otro de los problemas que han referenciado algunos de los participantes, se refieren a la planeación de sus clases y en general, de las diversas actividades que realizan cuando asumen un cargo a tiempo completo. Se parte del supuesto que la planeación es una actividad “de alta complejidad cognitiva, en la cual el profesor tiene que aplicar su conocimiento desde los diferentes dominios” (MAGNUSSON et al., 1999, p. 95), refiriéndose al conocimiento pedagógico, disciplinar o del contenido específico, el conocimiento del contexto y la intersección entre estos que se conoce como el Pedagogical Content Knowledge (PCK o como es traducido en español por algunos autores Conocimiento didáctico del contenido – CDC o Conocimiento pedagógico del contenido – CPC). De esta forma, la planeación es una actividad complicada para un profesor que está aprendiendo a equilibrar los diferentes contenidos a enseñar, a un grupo de estudiantes (según el grado escolar y sus edades) y en un contexto particular. La planeación es una “actividad mediadora entre

el pensamiento y la acción” (PORLÁN, 1997, p. 88), por ello, es tan importante que el profesor principiante tenga a su lado referentes como otros colegas y los documentos institucionales y administrativos, que le den orientaciones de cómo puede aprender esta actividad.

En la relación entre gestión en el aula y la planeación, el profesor principiante está aprendiendo a construir la relación pedagógica que quiere establecer con sus estudiantes. Es común escuchar la expresión “¿cómo llego a la clase?, llego serio, bravo, sonriente, amigable,” pues en estos elementos se articula la construcción de rutinas necesarias para comunicarse y trabajar con los grupos de estudiantes. En ocasiones, el profesor principiante, “obsesionado con el control de la clase” puede diseñar y planificar la enseñanza “no para promover el aprendizaje, sino más para desalentar el mal comportamiento” (KAGAN, 1992, p. 145).

Lo que hacemos entonces en los procesos de acompañamiento con egresados de las dependencias que forman maestros en la Universidad de Antioquia, es ayudarles a explicitar estos problemas y a partir de ahí, idear estrategias para solucionarlos, contando con las vivencias de los mismos profesores participantes. Los grupos generalmente son de 10 a 18 participantes, y son grupos heterogéneos, en tanto se hacen convocatorias abiertas a egresados y llegan entonces, de diferentes áreas de conocimiento y tanto aquellos que aún no han conseguido un empleo, como otros que llevan hasta más de 3 años de ejercicio docente, sin embargo, se privilegia la voluntad de asistir a encuentros los días sábado (9:00 – 12:00) y el compromiso que asumen con su propio desarrollo profesional.

Estos procesos van revelando para los participantes, que aunque no se conocían, coinciden en varios de esos problemas y con ello, dejan de sentirse solos. Empiezan a reconocer que es posible describir las situaciones tensionantes, dramáticas, que les han generado indisposición e incluso los han llevado a pensar “la docencia no es para mí,” y después de verlas con otros compañeros, empiezan a identificar posibilidades para analizarlas y por que no, buscar una posible solución. Con ello, consideramos que estamos aportando a que esas formas de aprendizaje del oficio que superen el “por ensayo y error” o solo la intuición.

Reconociendo las características de otras estrategias de acompañamiento (MARTINEAU et al. (2011), como las mentorías o tutorías, las redes de asistencia mutua profesional a distancia, privilegiamos la de grupos colectivos de apoyo a la inserción profesional, por considerar que esta perspectiva favorece la comunicación entre los participantes y la construcción conjunta de soluciones, desde los propios saberes experienciales. En estos encuentros fusionamos además, ideas sobre el taller, el codesarrollo y el análisis de las prácticas profesionales. Así mismo, el equipo de investigadoras, conformado por profesoras del magisterio oficial que trabajan en la básica secundaria y media, profesoras universitarias (Colombia y Canadá) y maestras en formación inicial (pregrado), posibilita un trabajo colegiado en el diseño de las agendas y desarrollo de los encuentros; el trabajo en equipo, la solidaridad, la creatividad, las experiencias previas de cada una y de los otros dispositivos de acompañamiento que hemos realizado, son los insumos para cada nuevo encuentro con los profesores participantes.

Sabemos que a mediano plazo este tipo de procesos de acompañamiento se podrán expandir a otros espacios formativos a nivel local y nacional, y a largo plazo, esperamos que estas experiencias den insumos para revisar la política pública sobre formación de maestros, de tal manera que pueda considerarse la inserción profesional docente, como una etapa determinante para que los jóvenes profesores, puedan comprender la complejidad de la profesión y puedan involucrarse en el gremio docente con una perspectiva diferente, donde el trabajo en equipo, la comunicación asertiva, el manejo de las emociones y sobretudo la pasión por la profesión formen parte de esa cultura profesional que necesita nuestra país.

REFERENCIAS

ALLEN, B. y SARDI, V. (Coords.). Un caso de la práctica: somos todos docentes nuevos. Buenos Aires: Ministerio de Educación. 2009.

AZEVEDO, A.; FERNANDES, C.; BONIFÁCIO, R. Professores em início de carreira: políticas públicas no contexto da América Latina. En: *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 06, n. 10, p. 31-44, jan./jun. 2014. Disponible en <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

BOERR, I. Mentores y Noveles: Historias del Trayecto. Chile: Santillana. 2011. Recuperado el Agosto de 2014. Disponible en https://www.induccionedu.com/fondo_recursos/fondo-de-conocimiento/mentores-y-noveles-historias-del-trayecto

BONILLA-MEJÍA, L. [et al]. ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. Documentos de trabajo sobre economía regional y urbana. Banco de la República Número 276, 2018. Disponible en <http://www.banrep.gov.co/es/quienes-son-docentes-colombia-caracteristicas-generales-y-brechas-regionales>

BULLOUGH, R. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B, BIDDLE, T. GOOD, y I. GOODSON. La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar. (pp. 99-165). Barcelona: Paidós. 2000.

CIVIDINI, M.; JIMÉNEZ, M.; MEJÍA, L.; MORALES, A. Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: saberes y problemas de profesores principiantes de ciencias naturales. En: V CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EL PROFESORADO PRINCIPIANTE Y LA INDUCCIÓN A LA DOCENCIA. República Dominicana, 2016. junio 6-8.

CORNEJO, J. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación – OEI*, v. 4, n.3. 1999.

CORREA, E.; CIVIDINI, M.; FUENTEALBA, R. Formación inicial e inserción profesional: procesos Clave para la profesionalización docente. En: CORREA, Enrique, CIVIDINI, Monica, FUENTEALBA, Rodrigo y BOERR, Ingrid (Coord.). Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente. Santiago: Metas Educativas, p. 9-18, 2013.

CUNHA, M. I.; CUNHA, C., (2012). O campo de conhecimento e as práticas sobre a iniciação à docência: o que revela a produção científica no II Congresso internacional sobre professorado principiante. CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. Santiago de Chile, 29 de febrero – 2 de marzo. Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Chile. Apoyo de OEI y Asociación Chilena de Municipalidades. CD-ROM.

FANDIÑO, G.; CASTAÑO, I. Haciéndose maestro. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 46, n. 18, septiembre – diciembre, p. 111-124. 2006.

FEIMAN-NEMSER, S. [et al]. A conceptual review of literature on new teacher induction. National Partnership for excellence and accountability in Teaching. Office of Educational Research and Improvement: Washington, DC. 1999. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=ED449147>

FUENTEALBA, R. Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. En: Foro educacional, n. 10, p. 65 – 106. 2006.

FULLER, F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. En: American Educational Research Journal, v. 6, n. 2, p. 207-226. 1969. Disponible en <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>

HIGUITA, M.; DÍAZ, A.. Docentes noveles de inglés en shock: ¿qué factores lo generan? En: Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, v. 20, n. 2, p.173-185, 2015. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n2a03

HUBERMAN, M. Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. (Traducción de Santiago Arencibia y José m. Oliver). En: Revista Curriculum, 2. 1990. Recuperado, 28 de mayo 2010. Disponible en, http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2638

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. 7ma ed. España: Editorial Grao. 2007.

JIMÉNEZ, M. La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso. 2006. Trabajo de Investigación (Maestría en Educación)- Facultad de Educación Universidad de Antioquia. 2006

JIMÉNEZ, M. (ed.). Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2018. <http://hdl.handle.net/10495/9416>

JIMÉNEZ, M. La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación. SEMIEDU 2018 Noviembre 4-7. 30 anos do PPGE: diálogos entre políticas públicas, formação de professores e educação básica.

JORDELL, K. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. En: Teaching & Teacher Education, v. 3, n. 3. p. 165 – 177, 1987.

KAGAN, D., Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. En: Review of Educational Research, v. 62, n. 2, p. 129-169, 1992. Recuperado en octubre 2011. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1170578>

LEVESQUE, M.; GERVAIS, C. L'insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. En: Éducation Canada, n. 40, p.12 – 24, 2000. Recuperado en noviembre de 2011. Disponible en, <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J.; BORKO, H., Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En: J. GESS-NEWSOME y N. LEDERMAN (Eds.) Examining Pedagogical Content Knowledge (pp. 95 – 132). Science and Technology Education Library. Kluwer Academic Publishers. 1999.

MARCELO-GARCÍA, C., Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. En: Revista Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica, 6. 1988. Recuperado en febrero de 2010. Disponible en, http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf

MARCELO, C., MAYOR, C.; SÁNCHEZ, M. Un instrumento para evaluar cambios en las etapas de preocupaciones de profesores: El inventario de preocupaciones de profesores. En. Enseñanza, n. 13, p. 153-178, 1995.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. In: Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico – CEDE- de la Universidad de los Andes. Bogotá, 23 de noviembre. 2006.

MARCELO-GARCIA, Carlos. El profesorado principiante Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

MARTÍNEZ-BOOM, A., De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Ed. Anthropos – Convenio Andrés Bello. 2004. Recuperado septiembre 2019. Disponible en

http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/2004_De_la_Escuela_Expansiva_a_la_Escuela_Competitiva.pdf

MARTINEAU, S. [et al]. Les dispositifs de soutien à l’insertion professionnelle. En F. Lacourse, S. Martineau y T. Nault (Dir.), Profession enseignante. Démarches et soutien à l’insertion professionnelle (pp. 61-88). Anjou: CEC. 2011.

MEDEIROS, A., PUCCINELLI, R.; MIZUKAMI, M., Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. Educação e Pesquisa, São Paulo, jan./abr., v. 34, n. 1, p.077-095, 2008.

MEJÍA, L.; MONTOYA, L.; JIMÉNEZ, M. Profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. En: III CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA. Santiago de Chile, 29 febrero a 2 marzo. 2012.

MEJÍA, L. [et al]. Acompañamiento a maestros principiantes: el valor de empezar. VIII CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA - CIP 2018 “La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”, Buenos Aires del 14 al 17 de agosto.

MESA, C. La socialización de un docente novato de inglés: convirtiéndose en agente de cambio. HOW, v. 24, n. 1, January/June, p. 83-100, 2017. Recuperado 4 septiembre 2019. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-59272017000100006

MOSQUERA, J.; AMÓRTEGUI, E. El conocimiento profesional de docentes principiantes de ciencias naturales: un estudio con profesores del Departamento del Huila. Bio – grafía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. ISSN 2027-1034 Edición Extraordinaria. p. 1403 – 1414. Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. 2017. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7315>

NAULT, G. Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad de Québec en Montréal. 2005. 239 p.

NOSSAR, K.; SALLÉ, M. La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones. Consejo de Formación en Educación – OEI. 2017. Recuperado septiembre 2018. Disponible en <https://oei.org.uy/Programa/publicaciones>

PEÑUELA, D. [et al]. La cuestión docente: Colombia, los estatutos docentes. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. 2008.

PORLÁN, R. Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. 4ª ed. Sevilla: Diada editora. 1997.

PULIDO, O. ¿Por qué trabajar con los docentes de reciente vinculación a los colegios públicos? Asesor Proyecto "El puente está quebrado". Bogotá: IDIE Formación docentes y Educadores, OEI. Boletín, v. 8, p. 13 – 16, 2011.

QUICENO, Y. (Re) constitución de la identidad profesional del profesor principiante de ciencias: una visión desde sus saberes en la etapa de inserción a la docencia. 2016. Trabajo de maestría (Maestría en Educación en Ciencias) - Universidad de Antioquia, Medellín, 2016.

QUICENO, Y. ¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re)constitución de la identidad profesional. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), v. 13, n. 2, julio- diciembre, p. 151-176, 2017. Universidad de Caldas Manizales, Colombia

RAMÍREZ, N. El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia. 2016. Trabajo de maestría (Maestría en Educación en Ciencias) - Universidad de Antioquia, Medellín, 2016.

REYES-OCHOA, L. Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia. Preocupaciones, Problemas y Desafíos. 2011. 550 p. Tesis doctoral (Doctorado en Didáctica y Organización Educativa) Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. 2011.

RODRÍGUEZ, E. La perspectiva de los docentes principiantes en educación media sobre la reforma educativa en Uruguay En: Actualidades Investigativas en Educación, v. 5, n. 2, 2005. Recuperado agosto 2008. Disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9151/17524/>.

RUBIANO, G. y LAMO, B. Necesidades formativas del profesor novel de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Javeriana. Trabajo de maestría (Maestría en Educación) Universidad Javeriana, Bogotá. 2011. Disponible en <http://hdl.handle.net/10554/1906>

TARDIF, M. L'Insertion professionnelle dans l'enseignement. Enjeux pédagogiques. Novembre, 1, p. 14 – 18, 2005.

TARDIF, M. y BORGES, C. La inserción profesional de docentes nóveles: tendencias recientes y retos futuros. In: CORREA, Enrique, CIVIDINI, Monica, FUENTEALBA, Rodrigo y BOERR, Ingrid (Coord.). Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente. Santiago: Metas Educativas, 2013. p. 19-44.

TORRES, A.; JIMÉNEZ, M. (2018). La narrativa para reconocer los saberes profesionales: el caso del profesor principiante de ciencias naturales. En. VIII CIPA Congreso Internacional de pesquisa (auto)biográfica. São Paulo septiembre 17-20.

VALLERAND, A.; MARTINEAU, S.; BERGEVIN, Ch. Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement. LADIPE (Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement). 2006.

VEENMAN, Simón. Perceived problems of beginning teachers. En: Review of Educational Research, v. 54, n. 2. 1984. p. 143 -178. Published by: American Educational Research Association Stable. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/1170301>

FUENTES NORMATIVAS

Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. Recuperado junio 2010. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-190391.html>

Decreto 1278 expedido en junio 19 del 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado mayo 2010 en, http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol_75992041cdd8f034e0430a010151f034

Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de la Educación. Recuperado junio 2010. Disponible en http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol_7599204145a5f034e0430a010151f034

Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación. 2014. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017. Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. Disponible en http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol_00821d7db80a4391b82274489461d53b

JIMÉNEZ-NARVÁEZ, M. M.;

La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 12, nº. 23 (p. 45-58) 30 abr. 2020

