



Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento

Teacher professional insertion: discrepancies between experiences and support policies

María Cristina Amaro Amaro; Norma Ramos Escobar

María Cristina Amaro Amaro

Universidad Pedagógica Nacional
México

amaro.cristina@upnslp.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7312-4560>

Norma Ramos Escobar

Universidad Pedagógica Nacional
México

ramos.norma@upnslp.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2218-3330>

Recibido: 10-09-2024

Aceptado: 03-10-2024

Cómo citar este texto:

Amaro Amaro, M. C., & Ramos Escobar, N. (2025). Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, e3243. <https://doi.org/10.21555/rpp.3243>

Resumen

El trabajo presenta una investigación sobre las experiencias del profesorado novel de Educación Básica para analizar el proceso de inserción profesional antes y después de la implementación de las políticas de acompañamiento en México, situación que se concretó en un programa de tutoría puesto en marcha a partir de 2013. Consideramos que el programa intentaba subsanar las dificultades que el profesorado novel experimenta en esta etapa, pero, como se observará desde la perspectiva de la experiencia docente, esto no es así, pues la política tiene serios desencuentros con las realidades que viven los sujetos. La investigación se desarrolló con el método biográfico narrativo a partir de dos tipos de fuentes biográficas. Por un lado, se recuperaron relatos escritos por docentes que se iniciaron en la profesión durante las tres últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, para contrastarlos con relatos orales narrados por docentes que se encontraban en su primer año de inserción profesional entre 2018 y 2022. Los resultados arrojan similitudes significativas en las experiencias de ambos grupos, que son atravesadas por el choque de realidad característico de esa etapa, lo que hace cuestionar la capacidad de las políticas de acompa-

Este artículo está sujeto a una licencia Creative Commons Attribution -NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License



ñamiento para lograr cambios estructurales que ayuden a dimensionar la inserción profesional como una parte importante del trayecto de desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Docencia; Docente; Educación Básica; Política docente; Tutoría.

Abstract

This study presents research on the experiences of novice Basic Education teachers to analyze the process of professional insertion before and after the implementation of support policies in Mexico, which materialized in a mentoring program initiated in 2013. The program aimed to address the challenges that novice teachers face during this phase. However, as will be observed from the perspective of teaching experience, this is not the case, as the policy has significant discrepancies with the realities experienced by individuals. The research was conducted using a biographical narrative method, drawing from two types of biographical sources. On one hand, written narratives from teachers who began their careers during the last three decades of the 20th century and the first decade of the 21st century were analyzed. On the other hand, oral narratives from teachers who were in their first year of professional integration between 2018 and 2022 were examined. The findings reveal significant similarities in the experiences of both groups, marked by the characteristic reality shock of this stage. This raises questions about the ability of support policies to effect structural changes that would help to position professional insertion as a crucial part of the teacher's professional development trajectory.

Keywords: Teaching profession; Teacher; Basic Education; Teacher policy; Mentoring.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge en el contexto de una investigación más amplia que tuvo como propósito analizar la memoria pedagógica y las experiencias escolares de los docentes de Educación Básica en el estado de San Luis Potosí, a fin de conocer cómo piensan y habitan la escuela. Para este proceso se recuperaron novelas escolares que narran experiencias acontecidas en las tres últimas décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI, escritas por profesores en servicio durante su proceso de profesionalización en las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes del estado; estas novelas quedaron plasmadas en sus documentos recepcionales, y en ellas se narra su infancia, su formación y su práctica docente.

Algunas de las experiencias en las que los profesores hacían mayor énfasis eran las referentes a la inserción profesional, entendida como “la fase en la carrera de un profesor en la que se lleva a cabo la transición de estudiante-profesor a profesional autodirigido” (Vonk, 1996, p. 7). En sus narraciones sobre esta fase evidenciaban significativas vicisitudes, así como una falta de acompañamiento y orientación sobre la labor en la que se iniciaban. Veenman (1984) sugiere que en esta etapa ocurre un choque de realidad, pues el proceso puede ser estresante e incluso traumático, ya que los ideales construidos en la formación inicial se derrumban ante la confrontación con la realidad educativa y generan sentimientos de incertidumbre e inseguridad.

A pesar de su importancia, el tema fue contemplado hasta hace relativamente poco tiempo en las políticas educativas de América Latina, pues hasta 2009, la inserción profesional no era un tema prioritario en la región, en comparación con países europeos, que mostraban un gran avance en la implementación de modelos para la atención durante la inserción profesional (Marcelo García, 2008). Estos modelos pueden comprenderse desde la propuesta de Vonk (1996), quien plantea cuatro:

1. modelo de nadar o hundirse: en el que la responsabilidad de la inserción recae únicamente sobre el profesor novel, no existe soporte ni orientación;
2. colegial: caracterizado por un apoyo natural entre pares que emerge naturalmente;
3. competencia mandatada: ocurre cuando se inician en instituciones de alto rendimiento y alguien experimentado se asume como mentor para evitar que disminuya la calidad del centro;
4. mentor protegido formalizado: que implica la existencia de un mentor asignado de manera oficial.

El modelo predominante en América Latina era el de nadar o hundirse, y en los mejores casos los noveles recibían el apoyo de algún compañero con mayor experiencia, pero en la actualidad, países como Brasil, Chile, Perú, República Dominicana y México implementan programas de inducción a la docencia que varían en cuanto al nivel de institucionalidad, duración, componentes y características de los tutores o mentores (Marcelo García y Vaillant, 2017). En el caso específico de México, el tema se contempla como política pública a partir del año 2013 con el decreto de la Ley del Servicio Profesional Docente; en esta ley que actualmente se encuentra derogada, se dictó la implementación del programa de tutoría con el propósito de contribuir a la formación de los docentes de nuevo ingreso para favorecer su permanencia mediante un proceso de evaluación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014).

En la actualidad, el programa de tutoría forma parte del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), y se imparte mediante la estrategia de tutoría entre pares, en la que docentes principiantes reciben acompañamiento por parte de profesoras y profesores en servicio. De acuerdo con las disposiciones para normar las funciones de tutoría en Educación Básica (SEP, 2020), esta debe ser impartida por docentes con nombramiento definitivo y con al menos tres años de antigüedad, y se ofrece mediante tres diferentes modalidades: presencial, que implica al menos cuatro reuniones con el personal tutorado durante el ciclo escolar, en las que se brinda acompañamiento y seguimiento a partir de observaciones realizadas en el aula; en línea, que se desarrolla a través actividades sincrónicas y asincrónicas en una plataforma, orientadas a revisar contenidos sobre los rasgos deseables en un buen docente; y la modalidad de atención a zonas rurales, que se imparte mediante reuniones mensuales con grupos de ocho a 12 noveles, generalmente docentes de escuelas multigrado. Desde tales planteamientos, el programa de tutoría se propone favorecer el proceso de inserción profesional de los docentes de nuevo ingreso.

No obstante, sobre la implementación de este programa pueden encontrarse tanto resultados positivos como negativos; Calderón (2020) afirma que la tutoría permitió gestionar la incertidumbre propia de la inserción y superar el desconcierto ante determinadas

situaciones escolares; concluyó que si bien el programa proporcionó una respuesta a las necesidades de quienes sí recibieron el apoyo, y además representó un parteaguas para el reconocimiento de la inserción docente como parte importante del desarrollo profesional, la implementación enfrentó varios obstáculos, ya que la tutoría no llegó a todos los profesores de nuevo ingreso, hubo poca participación de docentes interesados en ser tutores y además, en un inicio el programa tuvo una orientación evaluativa. En la actualidad, el marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica indica que el propósito del acompañamiento a docentes noveles es fortalecer las competencias de los docentes de nuevo ingreso, así como contribuir a la mejora de su práctica profesional (SEP, 2019).

Asimismo, algunas investigaciones sobre la inserción profesional docente realizadas posterior a la implementación del programa de tutoría conciernen principalmente a dos perspectivas: por un lado, investigaciones que detallan exhaustivamente las dificultades que los noveles enfrentan en esta etapa (Canedo Castro y Gutiérrez López, 2016; Cisternas León, 2016; Gómez Solís y Loredó Enríquez, 2019; Ruffinelli, 2014; Sánchez Sánchez y Jara Amigo, 2019; Solís et al., 2016), aún con los programas de tutoría puestos en marcha; y por otro, investigaciones orientadas a estudiar lo referente a los procesos de tutoría, mayoritariamente desde la perspectiva del tutor (Canseco Hernández, 2016; Carrasco Morato et al., 2017; Marcelo García et al., 2018; Marcelo García y López Ferreira, 2020; Ortiz Blanco et al., 2022).

Sin embargo, es importante considerar que las políticas destinadas al mejoramiento profesional docente deben estar orientadas a establecer “condiciones que faciliten el trabajo de los docentes e incentiven su mejoramiento continuo” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018a, p. 1), de manera que los programas de acompañamiento tendrían que lograr una mejora en la experiencia vivida por los profesores noveles, y desde luego facilitar su transición.

En tal sentido, no es suficiente con conocer las dificultades enfrentadas por los noveles durante su inserción, o analizar la experiencia y perspectiva de los tutores que participaron en el programa. Por el contrario, es necesario investigar y construir conocimiento desde la experiencia del profesorado novel, en el sentido de Larrosa (2009), quien la entiende como aquello que le pasa a las personas y transforma su interioridad, a fin de identificar de qué manera la implementación de políticas de acompañamiento ha promovido que las experiencias del profesorado sean distintas a las de aquellos profesores que se iniciaron antes de la existencia de los programas de tutoría, y cuyas memorias quedaron plasmadas en las novelas escolares mencionadas con anterioridad. Esto permitiría conocer en qué forma las políticas de acompañamiento han facilitado la labor del profesorado e incentivado su mejora al iniciarse en la docencia.

Por lo anterior, la pregunta central que nos proponemos responder en este artículo es ¿cómo son las experiencias de inserción profesional del profesorado de Educación Básica antes y después de las políticas de acompañamiento? Esto permitirá conocer la relevancia de la implementación de tales políticas en el desarrollo profesional docente y en consecuencia, plantear pautas de mejora para que los programas de acompañamiento respondan a las necesidades del profesorado y representen un verdadero apoyo para su formación. Lo

anterior conduce al propósito de esta investigación, que es analizar las experiencias vividas por los profesores noveles de Educación Básica antes y después de la implementación de las políticas de acompañamiento en México, a fin de construir conocimiento sobre la inserción profesional docente que esté fundamentado en la voz de los principales implicados, y así generar elementos que sirvan de base para realizar adecuaciones a los programas de tutoría y en general mejorar este importante proceso de transición.

METODOLOGÍA

La investigación partió de un enfoque cualitativo con base en el método biográfico narrativo. Rodríguez et al. (1999) señalan que este método “permite mostrar el testimonio subjetivo de una persona, en el que se recogen tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia” (p. 57). Además, permite hacer una reconstrucción de la experiencia para comprenderla, antes que explicarla. En este sentido, la narrativa permite mediar la experiencia y configurar la construcción de la realidad social, además de expresar valiosas dimensiones de la experiencia vivida que generalmente no son consideradas en lo que Bolívar Botía (2002) llama pensamiento paradigmático, que comprende procedimientos de racionalidad técnica para la construcción de conocimiento.

Para recuperar las experiencias del profesorado novel de Educación Básica se recurrió a dos tipos de fuentes. Sobre las experiencias previas a las políticas de acompañamiento, se emplearon relatos escritos por el profesorado de tres Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes en el estado de San Luis Potosí; estos relatos se extrajeron de las autobiografías escritas por docentes durante sus procesos de formación en tales instituciones, también llamadas “novelas escolares o pedagógicas” (analizadas en Ramos Escobar, 2017; 2018; 2019), las cuales resaltan el sentido que los docentes otorgan a sus experiencias más allá de los aspectos normativos de la escuela, pues como enfatiza Bolívar Botía et al. (2001) “las narrativas autobiográficas ofrecen un terreno donde explorar los modos en que se concibe el presente, se divisa el futuro, y sobre todo se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (p. 19). Los profesores hacen una selección de su vida cargada de afectos, emociones, datos sobre sí mismos y sobre la escuela que permite ver sus ideas, las cuales, sufren la influencia de los grupos de pertenencia (Burke, 2006). Cabe señalar que, de las 180 autobiografías recuperadas, 82 (45%) hablan de su proceso de inserción profesional, 68 de ellas son escritas por mujeres y 14 por varones. En estas narrativas autobiográficas podemos identificar que su experiencia novel se sitúa entre las décadas de 1980 y el 2010, una característica compartida por la mayoría de estas historias es que comenzaron a trabajar en las zonas rurales e indígenas con grupos unitarios, otras veces cubriendo interinatos en escuelas públicas o privadas en el estado, mientras lograban obtener su plaza definitiva.

En lo que respecta a las experiencias de quienes se incorporaron a la profesión posterior a las políticas de acompañamiento, cuando el programa de tutoría entre pares ya se encontraba en funcionamiento, se recurrió a relatos orales de profesoras y profesores noveles. Para la recuperación de los relatos se empleó la entrevista narrativa, que consiste

en solicitar al informante la narración de una historia sobre un tema específico en el que estuvo involucrado, aquí la tarea del investigador es procurar que la historia narrada sea clara y coherente en todos los acontecimientos (Flick, 2004). Para este análisis se consideraron los relatos de experiencia de 13 docentes noveles recuperados entre el año 2018 y 2022, particularmente siete mujeres y seis hombres egresados de Instituciones Formadoras de San Luis Potosí, que se encontraban viviendo su primer año de servicio docente en zonas rurales de distintos municipios al interior del estado; respecto de su participación en el programa de tutoría, únicamente tres profesoras mencionaron contar con un tutor, mientras el resto desconocía tener alguna asignación.

Para recuperar las experiencias recurrimos a la propuesta de Flick (2015), usando un muestreo intencional para establecer “una colección de casos seleccionados deliberadamente para construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés” (p. 50). En este sentido elegimos casos sensibles que pudieran representar las experiencias de inserción profesional docente.

El análisis cualitativo de las experiencias narradas se llevó a cabo desde una perspectiva inductiva, por lo que las categorías emergieron a partir de un proceso de reducción, disposición y transformación de datos (Miles y Huberman, 1994, citado en Rodríguez et al., 1999), lo que permitió el reconocimiento de patrones recurrentes (Bertely Busquets, 2000) en las experiencias previas y posteriores a las políticas de acompañamiento. Como parte de los resultados de este proceso de análisis, se incluyen algunos fragmentos de relato que fueron identificados con un nombre pseudónimo y el año en el que experiencia fue narrada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las experiencias vividas por el profesorado novel antes y después de las políticas de acompañamiento arrojan tres categorías, atravesadas por el choque de realidad. La primera refleja el encuentro de los profesores noveles con la cultura de los entornos escolares y las repercusiones en el ejercicio de su profesión; la segunda categoría muestra cómo se vive la complejidad de los procesos de enseñanza, al notar la imposibilidad de solucionar los problemas de la práctica con la sola aplicación de la teoría; la tercera categoría expone cómo se experimenta la gestión escolar en el trabajo docente, al suponer acciones que trascienden al aula. A continuación se detalla cada una de ellas.

Encuentro con la cultura del entorno escolar

La iniciación a la enseñanza no es solo un momento propicio para aprender a enseñar en el marco de las vicisitudes de la realidad educativa, además representa una oportunidad para socializar la profesión, es decir, para conocer la cultura escolar e interiorizar los valores, normas y tradiciones propias del contexto, a fin de adaptarse y responder a las demandas del trabajo. Este proceso resulta aún más complejo cuando el profesorado se integra en culturas totalmente desconocidas (Marcelo García, 2008). Este es un caso frecuente en el estado de San Luis Potosí, pues dada la inmensa diversidad geográfica y cultural que lo caracteriza, es frecuente que los profesores de nuevo ingreso inicien en

contextos totalmente ajenos a sus culturas, lo que complejiza la inserción profesional docente, tal como las profesoras que se iniciaron a la profesión a finales del siglo XX:

En 1985 ingresé al gremio magisterial en la Huasteca Potosina, un medio completamente diferente al que hasta la fecha había sido el mío (clima, cultura, lenguaje, etc.). Llegué a la zona escolar 051 y se me ubicó en la Escuela Primaria “RAFAEL RAMÍREZ” en el municipio de Tampacán, dicha escuela se encuentra una hora con 30 minutos de la cabecera municipal, a la que me presenté como maestra y directora comisionada, al principio sentí temor por el panorama que se me presentaba... (Ana 2001).

Mi primer año de servicio fue en Tamanzuchale a 10 km sobre sobre la sierra en un lugar llamado TAMACOL, carecía de todo tipo de servicios, ni agua, ni luz, ni caminos, solo una vereda en la que los tramos se podía ir a caballo, se atendían alumnos de 1° a 6°. El director originario de Tamanzuchale, tenía 20 años de servicio y atendía siempre 1° Y 2° porque les enseñaba a leer y escribir en náhuatl y posteriormente el español, por lo tanto, yo atendí a los otros grados que ya sabían español un poquito, que cuando querían me contestaban en español y si no platicaban entre ellos en dialecto (Flor 1999).

Tales fragmentos exponen las primeras dificultades que enfrentan los noveles al encontrarse con un entorno escolar que difiere totalmente de su propia cultura y dificulta el pase de estudiante a docente. Sabar (2004) compara este proceso con lo vivido por los migrantes al abandonar su propia cultura e integrarse a una totalmente nueva, pues iniciarse en la docencia en un contexto ajeno al propio implica familiarizarse con las normas, símbolos y códigos internos de la comunidad. Esto permite sustentar que el choque de realidad que Veenman (1984) identifica en la inserción profesional, implica también un choque cultural; situación que se mantiene vigente a pesar de las políticas de acompañamiento, tal como lo narran algunas de las profesoras que se iniciaron a la docencia en el año 2018 y 2019:

Allá está muy acostumbrados a que, si el maestro les da una queja, pues al día siguiente ya llegan más tranquilitos, porque pues hay un poquito más de mano dura, hay golpes. Hubo una ocasión que un niño que le pegó a otra niña, le dejó un moretón y la mordió y todo, entonces yo le escribí un reporte, lo hice más formal en mi computadora y pues al día siguiente el niño llegó muy tranquilito. Pero yo me sentí mal por todo lo que le habían hecho, porque llegó con golpes y hasta la abuelita fue y me dejó la varita y me dijo “aquí se la dejó maestra” [...] No pensé que le fueran a pegar, pensé que le iban a llamar la atención, y que le iban a decir que se pusiera a trabajar, pero no que le fueran a pegar, llegó con marcas, pero allá es la costumbre que tienen (María 2018).

Los niños a veces no llevaban la tarea o no iban a la escuela y cuando yo les preguntaba pues me decían, es que hay una temporada donde siembran y una de corte de chile y ahí es donde los niños no van porque a los papás les pagan más si siembran, no sé cuántos surcos y si cortan no sé cuánto chile. Entonces los papás entre más cortan y más ganan y se llevan a los niños. Había veces que yo les preguntaba qué iban a estudiar de grandes, “no nosotros vamos a trabajar en el chile, saliendo de la escuela ya nos vamos a trabajar, ya no vamos a estudiar ni nada”. Si era una situación muy difícil para mí, porque los papás por estar trabajando a veces también no les ponían atención a ellos, pero también la mayoría no iban a las juntas porque trabajaban, era un día perdido y ellos preferían trabajar (Eli 2019).

Es posible argumentar este panorama post políticas a partir de dos situaciones que generan tensión; primero, que a pesar de la existencia de las políticas de acompañamiento, una buena parte de los noveles no cuentan con un tutor que los acompañe en este proceso, pues de acuerdo con Canseco Hernández (2016), a la mayor parte del profesorado novel no se le asigna un tutor. Y segundo, que quienes sí reciben tal acompañamiento formal por parte del programa de tutoría, lo hacen en temas mayormente relacionados con el manejo de grupo, administración y cultura escolar, así como temas relacionados con la evaluación docente, y en general lo asocian con una carga burocrática y obligatoria (Ortiz Blanco et al., 2022), pero queda fuera todo lo relacionado con el proceso de socialización profesional que ocurre desde la asignación de la plaza hasta el encuentro con la cultura de una comunidad que generalmente es ajena al profesorado.

Por lo anterior, se plantea que las políticas de acompañamiento docente siguen sin considerar que la inserción profesional es un proceso amplio que no se reduce a lo escolar, y que por lo tanto requiere condiciones de adentramiento paulatino, pues las narraciones de los docentes permiten constatar que se mantienen la tendencia de otorgar los espacios más complejos, lejanos, de difícil acceso y en situación de vulnerabilidad a quienes se inician en la profesión (Vaillant, 2021), ocasionando un choque de realidad mayor, derivado de los encuentros abruptos con entornos distantes tanto en lo espacial como en lo cultural.

Complejidad en los procesos de enseñanza

Otra situación vivida en la inserción se refiere a una tensión entre las formas de enseñanza previamente aprendidas y las exigencias de la realidad educativa. Es ahí donde algunos tratan de imitar los modelos interiorizados en sus miles de horas de observación participante como estudiantes (Marcelo García, 2008) o bien, en la propia formación inicial. Sin embargo, la formación inicial se desdibuja paulatinamente debido a las dificultades del proceso (Alliaud, 2014), pues la teoría aprendida, aunque es un referente importante, no puede emplearse de manera lineal y se percatan que la función docente es sumamente amplia y dinámica como para limitarse a aplicar lo aprendido, situación que lleva a experimentar la formación inicial como algo insuficiente y la sensación de choque de realidad se incrementa:

Ingresé al servicio en el año de 1986 llegué a la zona 21 perteneciente al municipio de Chapulhuacán donde me mandaron a trabajar a la comunidad de Coyol perteneciente a este municipio a una escuela muy marginada donde me tocó fundar y donde nunca tuve una supervisión por parte de mis superiores. Fui educada con normas y valores, así como también con el método silábico que es tradicional por lo que yo considero que mis primeros alumnos así los eduqué sin darme cuenta del error que estaba cometiendo con ellos porque jamás tuve una supervisión en mi primer año de servicio donde no hubo nadie que me dijera si estaba bien o mal lo que realizaba en esa misma comunidad (Alicia 2006).

Fue en esta etapa de mi vida profesional que hubo un desequilibrio entre lo conocido y lo nuevo que tendría que aplicar, debido a que en mis años de estudio solamente conocí y trabajé con el Programa de Educación Preescolar 1992, la información que poseía del nuevo programa era muy escasa, en aquel momento me remití a repetir viejos patrones y modelos adoptados de aquellas educadoras con las que practiqué, me limité a realizar dibujos, decorar plantillas con

técnicas de boleado, coloreado, remarcado, rasgado, festejar fechas conmemorativas como día de la primavera, de la Bandera, el 20 de noviembre entre muchas otras, sin que nadie reprobara lo que hacía, pues era algo que ya estaba establecido de antemano por otras educadoras y con gran confianza realizaba lo aceptado por el nivel preescolar, evitando arriesgarme a modificar mi práctica educativa. Como toda novata, llegué a pensar que estas prácticas, eran las adecuadas para mis alumnos, quienes sólo atendían mis órdenes. Al reflexionar aquello que realicé, me doy cuenta de la utilidad obtenida y era sólo como entretención para los niños (Ema 2011).

Es posible notar que el profesorado novel nota la insuficiencia de su formación inicial, ya que lo aprendido durante esa etapa no les garantizó los conocimientos y habilidades suficientes para atender las demandas de la realidad educativa, lo que coincide con lo investigado por Cisternas León (2016), quien habla de deudas o vacíos de la formación inicial. Sin embargo, es importante considerar que el profesorado tiene una doble tarea durante la inserción profesional: enseñar y, además, aprender a enseñar, ya que “independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia” (Feiman, 2001, p. 15, citado en Marcelo García, 2008).

Por lo tanto, la formación inicial de profesores no debe concebirse como algo acabado, sino como parte de un interminable proceso de desarrollo profesional que continua durante toda su trayectoria, de la mano de un acompañamiento adecuado durante los primeros años de enseñanza (Cornejo Abarca, 2008). Es posible que la ausencia de esta perspectiva en las narraciones anteriores se deba a la falta de tutoría, pues ante la experiencia de comenzar su trayecto profesional en solitario, era evidente suponer que la formación inicial debió brindarles todas las herramientas para hacer frente a la enseñanza, lo que probablemente incrementaba el choque de realidad.

Pero a pesar de la existencia actual de políticas que impulsan un programa de tutoría, es posible corroborar que los docentes siguen enfrentando situaciones bastante similares, pues la asignación de tutor no se realiza, se realiza de manera virtual y burocrática o bien, se asigna de manera tardía (Ortiz Blanco et al., 2022), lo que dificulta el desarrollo de un acompañamiento real y completo que ayude a comprender la complejidad en los procesos de enseñanza, tal como se observa en el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una profesora que ingresó al servicio en el año 2021:

Yo venía como con ese chip, esa mentalidad de que todo tiene que estar parejo, todo tiene que estar en forma, nada lejos de la planeación que ya tengo y pues tal vez cuando era normalista y estaba en prácticas, se lograba porque pues estábamos en otra situación [...] Y con un año que tenga segundo grado no creo que comprenda todo lo que implica el enseñar a niños de segundo grado [...] Yo estaba muy estresada de ya están pasando los meses, ya están pasando las semanas y los niños no leen, porque tampoco se conectan, no me cumplen con actividades y yo tenía ese sentimiento de ¿qué estoy haciendo mal? ¿qué hay en mí que no pasa? y fue cuando hablé, ni siquiera con mi tutor, si no con la maestra que le digo; ella me dijo “ese es el contexto que hay en la escuela y no por eso te debes de sentir tu mal con tu trabajo, no debes de dejar que esas situaciones que pasan con los alumnos o que pasan con papás te afecten a ti”, fue ahí que entendí que no estoy mal y pues creo que nadie tampoco en la Normal nos habló de que ese es tu trabajo (Mónica 2021).

Lo anterior muestra que la tutoría no cubre las necesidades que los profesores experimentan ante las complejidades de la práctica, pues incluso los tutores han reconocido que sus labores son sumamente desafiantes y las circunstancias en las que se desarrolla la tutoría representan un reto (Manzano et al., 2017), como la falta de formación, lejanía y difícil acceso a los docentes noveles asignados como tutorados, además del incumplimiento de incentivos por su función, entre otras (INEE, 2018b), que provoca falta de interés y por lo tanto, una carencia de tutores que brinden acompañamiento. Esto ocasiona que los noveles recurran al apoyo de sus compañeros docentes en la propia escuela, lo que indica la presencia simultánea de dos modelos de atención durante la inserción profesional (Vonk, 1996): el de mentor protegido formalizado y el colegial, siendo el primero un recurso que en varias ocasiones se limita a lo burocrático, mientras que el segundo representa un apoyo real y situado para los principiantes.

Gestión en la práctica docente

La gestión escolar está cotidianamente inmersa en las acciones docentes, incluso desde que estos se inician en la profesión, aún sin ser conscientes de ello. Loera (2003, citada en Miranda López y Cervantes Jaramillo, 2010) la define como un conjunto de labores realizadas por los agentes de la comunidad educativa, encaminadas a generar las condiciones propicias para que se logren los aprendizajes, conforme a lo dispuesto para la Educación Básica.

Precisamente uno de los hallazgos de esta investigación es que la gestión escolar ocupa gran parte de las actividades que realizan profesoras y profesores principiantes, sobre todo en lo referente a cuestiones de liderazgo, participación social, administración y organización, lo que amplía la visión sobre la gestión realizada durante esta etapa de transición, pues otros estudios únicamente refieren a la gestión del profesorado novel en cuestiones relacionadas con sentimientos y emociones (Fuentes Parra et al., 2022), gestión del manejo de aula (Penalva López et al., 2013) y gestión del tiempo durante la clase (García Berro y Sanz Gómez, 2011).

No obstante, en los relatos recabados se observa que los procesos de gestión escolar se viven a través de la exposición a situaciones inesperadas que conducen a procesos de aprendizaje por ensayo y error, dado que los profesores noveles generalmente se inician en escuelas y aulas poco favorables, al ser los espacios disponibles después de ser rechazados por el profesorado con mayor antigüedad (Alliaud, 2014; Marcelo García, 2009), lo que dispone las condiciones necesarias para involucrarse en la gestión, tal como lo narran algunas profesoras que se iniciaron a la profesión previo a la implementación de programas de tutoría y acompañamiento:

En mi primera experiencia cubrí un interinato en un jardín de niños unitario, en donde me enfrenté a una serie de problemas, como el hecho de atender a los tres grados de preescolar al mismo tiempo, o a la elaboración de papelería administrativa que era necesario entregar y que en muchas ocasiones no tenía ni idea de cómo se realizaban, porque por cierto ¡no me lo enseñaron en la escuela normal!, así que aquí fue cuando empecé el verdadero reto, ¡resolver problemas!, platicar con padres de familia, organizarlos, tomar el papel de directora, docente, maestra de educación física, artísticas e intendente, etc. (Lety 2013).

Al llegar a la comunidad de Solano de la Reforma, del municipio de Ciudad Fernández, me encontré con que no había escuela, realmente no estaba preparada para una situación de ese tipo, a mí nunca me dijeron qué hacer en ese caso, así que los consejos de los maestros del lugar y de la inspectora fueron la base para que yo actuara, así, acudía a la Presidencia Municipal y a la Secretaría de Educación Pública en un llevar y traer papelería para que construyeran un jardín de niños; por otro lado el trabajo con niños de tres a cinco años lo desarrollaba en una casa que me prestaron, la cual tenía el piso de tierra, al no contar con mobiliario conseguí unos tabloncillos, que colocaba en las orillas del cuarto sobre unos ladrillos, ahí sentaba a los niños, y servían también de apoyo para que colocaran hojas para dibujar o hacer cualquier tipo de trabajos, boleado, rasgado, etc., llevé ahí todo el material elaborado durante el año de mi preparación para ser educadora (Laura 2008).

Lo narrado en los relatos resulta bastante paradójico para la inserción profesional, pues idealmente, el grado de dificultad en las actividades realizadas debiera incrementar paulatinamente, pero, los noveles se enfrentan de inicio a condiciones de enseñanza sumamente complicadas pese a su falta de experiencia y conocimiento sobre el medio escolar, lo que evidencia una iniciación desde el modelo de nadar o hundirse (Vonk, 1996). Esta situación es la esperada en una época donde no se contaba con políticas y programas de acompañamiento. Sin embargo, las experiencias de los profesores en la actualidad no discrepan demasiado, tal como expresan algunos profesores que ingresaron al servicio en los últimos años:

Uno no conoce cuestiones administrativas, ¿por qué? Porque cuando uno practica el que se encarga de todos es el maestro titular. Por ejemplo, en cuestiones de subir calificaciones y todo eso yo no lo conocía, eso de subir calificaciones, no me había tocado subirlas, tener este los expedientes de los alumnos, como llenar expedientes, como realizar las juntas con los padres de familia y el llenado de datos, las actas de reunión de padres de familia, todo eso, o sea todo eso no lo dicen en la formación. Yo no lo sabía, entonces ¿cómo lo supe? Observando a mis demás compañeros, yo veía que realizaban sus reuniones y preguntando, así es como lo aprendí. Ahí es donde empieza la enseñanza, agarramos la experiencia con el apoyo de los mismos compañeros ya estando ahí, no desde antes (Andrés 2019).

Me pasó que una mamá llegó muy enojada, porque es la representante del grupo, que le dijeron que nos tocaba la kermés a primer año, entonces estaba enojada porque cómo era posible que yo no pensara que para empezar, en el grupo de primero muchas mamás son nuevas entonces no tienen los conocimientos de cómo se organiza un evento o cómo se hace una kermés, y me dice “y usted maestra, pues tampoco sabe cómo se hace una kermés” le digo “no”, pues es que tiene toda la razón o sea, nunca te meten mucho en esos papeles de organiza una kermés, una posada o algún evento grande o unos honores, entonces, como nuevo tienes que ir buscando esa manera de ¿ahora qué voy a hacer?, ¿cómo lo voy a organizar? (Karina 2022).

Son interesantes las experiencias posteriores a las políticas de acompañamiento que vivieron los docentes principiantes ante el desconocimiento de cuestiones relacionadas con la gestión escolar, sobre todo porque la orientación para su resolución proviene de agentes tales como compañeros docentes, padres de familia, incluso en otros relatos se percibe el apoyo de directivos y supervisores, pero no aparece la figura del tutor, lo que se debe a la ausencia de una asignación o a que el acompañamiento ofertado desde el programa formal de tutorías no cubre las necesidades reales del profesorado novel.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas pueden analizarse desde tres dimensiones: la declarativa que incluye todo lo que se plasma por escrito; la de instrumentación que refleja cómo la política pasa a la acción y la de resultados que muestra los efectos reales (Zorrilla, 2001). En tal sentido, la dimensión declarativa de las políticas de acompañamiento en México resultaba prometedora al ofrecer tutoría a quienes se iniciaban en la profesión, sin embargo, continúan existiendo obstáculos para su instrumentación, lo que repercute en el logro de resultados (Calderón, 2020) que sean realmente significativos para la experiencia del profesorado.

Lo anterior se refleja al analizar los relatos, pues los docentes siguen enfrentando dificultades referentes a la complejidad de la enseñanza y la socialización de la profesión, que son similares a las vividas por el profesorado cuatro décadas atrás, de manera que se mantiene la tendencia de otorgar los espacios más complejos, lejanos, de difícil acceso y en situación de vulnerabilidad a quienes se inician en la profesión (Vaillant, 2021), ocasionando un choque de realidad aún más drástico.

Tales situaciones no se logran subsanar con el acompañamiento, pues se observa que los noveles no siempre reciben la asignación tutorial. Además, investigaciones antecedentes señalan que la tutoría se realiza de manera virtual y aborda temas prioritariamente didácticos y administrativos, o bien la asignación se hace de manera tardía cuando ya se han transitado en solitario las dificultades de la inserción (Ortiz Blanco et al., 2022; INEE, 2018b). Esto ocasiona que los principiantes actúen por sí solos mediante ensayo y error, o bien recurran al apoyo de sus compañeros docentes en la propia escuela, lo que indica la coexistencia tres modelos de acompañamiento (Vonk, 1996): el colegial, el de nadar y hundirse y el de mentor formalizado, presentados en orden de significancia según los relatos narrados por los participantes de la investigación.

De manera general, se rescata que el choque de realidad que se experimenta durante la inserción implica también un choque cultural derivado de los abruptos cambios en su vida, no solo profesional, sino también en lo personal, familiar y social, lo que coincide con lo reportado por Sabar (2004). Esta situación ha sido poco considerada en los procesos de acompañamiento, ya que permanece en los relatos previos y posteriores a las políticas.

Otro de los hallazgos muestra que la gestión escolar ocupa gran parte de las actividades que realizan las profesoras y profesores principiantes, sobre todo en lo referente a cuestiones de liderazgo, participación social, administración y organización. Esto amplía la visión sobre la gestión realizada durante esta etapa de transición, pues otros estudios únicamente refieren a la gestión del profesorado novel en cuestiones relacionadas con sentimientos y emociones (Fuentes Parra et al., 2022), gestión del manejo de aula (Penalva López et al., 2013) y gestión del tiempo durante la clase (García Berro y Sanz Gómez, 2011).

En concreto, los resultados muestran un choque de realidad que refleja la necesidad de un acompañamiento fundamentado en las necesidades de los principiantes, antes que en las directrices burocráticas que aún se encuentran lejanas a las experiencias de quienes lo viven, pues las narraciones del profesorado evidencian que las políticas de acompaña-

miento aún no marcan una diferencia significativa en su proceso de incorporación a la realidad educativa. Sin embargo, es necesario considerar que lo aquí analizado se restringe a las experiencias narradas por los profesores participantes.

En los relatos narrados por los docentes se observa un proceso de inserción que va de lo tortuoso a lo inesperado, y que no en pocas ocasiones los hace dudar de su elección profesional. Esto abre el debate sobre la continuidad de las formas en que se vive el proceso de inserción profesional, aún después del diseño e implementación de las políticas de acompañamiento que idealmente tendrían la función de mejorar esta transición. Por esto se propone que tales políticas se diseñen desde las falencias del proceso formativo, como lo es el acompañamiento mismo que se genera desde arriba y no desde lo que el profesorado novel requiere, pues los relatos muestran que no se ha logrado aminorar el choque de realidad y, por el contrario, la formación en este periodo de transición sigue dependiendo de las gestiones que el profesor novel logra concretar por sus propios medios.

En consecuencia, las políticas de acompañamiento siguen sin contemplar que la inserción profesional es un proceso amplio que no se reduce a lo escolar, y que por lo tanto requiere condiciones de adentramiento paulatino que consideren la complejidad de esta etapa. En conclusión, el problema que se trata de analizar a través de los relatos de experiencia de profesores y profesoras que se iniciaron a la docencia cuatro décadas atrás y hasta la actualidad, no se reduce a cuestiones coyunturales como las peripecias vividas por el profesorado durante su ingreso al servicio o a la falta de asignación y preparación de tutores que los acompañen, sino a un asunto de carácter estructural (Mancebo y Coitinho, 2021) que requiere una transformación profunda en el sistema de formación y carrera docente, en el que además de afinar detalles técnicos sobre la instrumentación de las políticas de acompañamiento, se consideren las acciones necesarias para otorgar una mayor articulación entre la formación inicial, los mecanismos de ingreso a la profesión y la formación continua (Vaillant, 2021), sin perder de vista que la inserción docente es a toda evidencia un proceso de formación (Amaro, 2020) que requiere tal consideración para garantizar su adecuado desarrollo.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a12.pdf>
- Amaro, M. C. (2020). *Experiencia, saber y formación en la liminalidad: La inserción profesional de profesores normalistas potosinos* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional Unidad]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/141718>
- Bertely Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>

- Bolívar Botía, A.; Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en la educación*. Editorial La Muralla.
- Burke, P. (2006). *Formas de historia cultural*. Alianza Editorial.
- Calderón, J. (Coord.) (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. Taberna Librería Editores.
- Canedo Castro, C., & Gutiérrez López, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F202.pdf>
- Canseco Hernández, M. (2016). *La tutoría en los docentes de nuevo ingreso a escuelas primarias, de la zona escolar 98, de Almoloya, Hidalgo*. [Tesis de especialidad, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo]. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/2011>
- Carrasco Morato, M. G., Montero Vidales, R. M., & Ortiz Blanco, C. (2017). La relación tutora como estrategia innovadora en la práctica educativa del asesor técnico pedagógico. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2264.pdf>
- Cisternas León, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 31-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Cornejo Abarca, J. (2008). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante: inserción a la docencia* (pp. 99-154). Octaedro.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fuentes Parra, M., López Herrera, M. N., Flores Rodríguez, M. Y., Garza Gutiérrez, L. F. J., Zepeda Guzmán, D. A., Gerónimo García, V., & Montes Hernández, A. L. (2022). Gestión de sentimientos y emociones de los profesores noveles de la enseñanza de español como segunda lengua durante la práctica docente. *Jóvenes en la ciencia*, 16, 1-16. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3844>
- García Berro, F., & Sanz Gómez, R. J. (2011). La gestión del tiempo por parte de los profesores principiantes. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 38, 52-59. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/38/art_4.pdf
- Gómez Solís, M., & Loredó Enríquez, J. (2019). Los problemas de práctica educativa al ingresar al servicio en Educación Primaria. El caso de dos profesores noveles. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* [Ponencia]. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1117.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018a). *Documentos ejecutivos de política educativa. Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento3-mejoramiento-pro.pdf>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018b). *Encuesta de satisfacción a docentes y técnicos docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente en el ciclo escolar 2015-2016, al término de su segundo año escolar en la educación básica y media superior 2017*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F223.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa (Coords.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Mancebo, M. E., & 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. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/31960>
- Manzano, J. M., Glasserman Morales, L. D., & Mercado Varela, M. Alonso (2017). *Estudio descriptivo del proceso de tutorías en el Estado de Sonora. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. [Ponencia]. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1967.pdf>
- Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García (Coord.), *El profesorado principiante, inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>
- Marcelo García, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Estepa, P., & Marcelo-Martínez, P. (2018). Aprender a acompañar. Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 461-480. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653>
- Marcelo García, C., & 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), 1-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762294>
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/>
- Miranda López, F., & Cervantes Jaramillo, I. A. (2010). *Gestión y calidad de la Educación Básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. Secretaría de Educación Pública.
- Ortiz Blanco, C., Ortega Guerrero, J. C., & Casillas Alvarado, M. A. (2022). Representaciones sociales de docentes noveles sobre la tutoría. *Revista Educare*, 26(2), 71-87. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1631>
- Penalva López, A., Hernández Prados, M. A., & Guerrero Romera, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180931>
- Ramos Escobar, N. (2017). Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género. En G. Hernández, F. Pérez & J. Trujillo (coords.), *Acercamiento a la Historia de la Educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (pp. 103-114). UACH.

- Ramos Escobar, N. (2018). Yo quería ser psicóloga o abogada... soy maestra: de aspiraciones frustradas y otros derroteros de las mujeres-maestras de finales del siglo XX. *XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* [Ponencia].
- Ramos Escobar, N. (2019). Narrando la vida y la experiencia escolar. Historias de maestras potosinas. En S. Sánchez, & S. Arciga (coords.), *Psicología cultural, narración y educación* (pp. 165-184). UPN/SOMEPSO.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Editorial Aljibe.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios pedagógicos*, 40(1), 229-241. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100014>
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Sánchez Sánchez, G. I., & Jara Amigo, X. E. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44759854010/html/index.html>
- Secretaría de Educación Pública (2014). *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*. https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/tutoria_marco_general.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente y técnico docente que se desempeñará como tutor en Educación Básica*. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2020-2021/compilacion/DisposicionesFuncionesTutoria2020.pdf>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., & Ritterhausen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331-342. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200019
- 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. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://www.jstor.org/stable/1170301>
- Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Result of a Dutch experience. En R. Mcbride (ed.), *Teacher Education Policy*, (pp. 112-134). Falmer Press.
- Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su implementación. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 18, 11-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817934003>