



Dificultades de los docentes noveles egresados de universidades y de escuelas normales. Un estudio con docentes de escuela primaria del estado de Tlaxcala, México

Difficulties of novice teachers graduated from universities and normal schools. A study with primary school teachers in the state of Tlaxcala, Mexico

HERNÁNDEZ, Felipe¹

Hernández, F. (2022). Dificultades de los docentes noveles egresados de universidades y de escuelas normales. Un estudio con docentes de escuela primaria del estado de Tlaxcala, México. *RELAPAE*, (17), pp. 52-66.

Resumen

Los primeros años de servicio docente son fundamentales en el proceso de hacerse maestro. La normatividad actual en México permite que profesionistas egresados de instituciones distintas a las escuelas normales puedan ingresar como profesores en educación básica. En este contexto se realizó una investigación con profesores noveles de educación primaria egresados tanto de universidades como de escuelas normales con el objetivo de identificar las dificultades que enfrentan en el desempeño de su función docente durante sus primeros años de servicio. El enfoque metodológico fue de corte cualitativo, con carácter exploratorio y descriptivo, empleando el método de análisis de contenido. La principal categoría de análisis fue la experiencia con el conocimiento formal en sus dimensiones técnico pedagógica y de gestión y organización escolar, las cuales incluyeron los ámbitos académico, didáctico, organizacional y social. La muestra estuvo constituida por docentes noveles que trabajan en escuelas públicas de educación primaria del estado de Tlaxcala, México. Los resultados señalan que tanto los docentes egresados de la universidad como los de la escuela normal muestran dificultades especialmente en el ámbito social, en la interacción con los otros actores educativos, directivos, docentes y padres de familia, pero también de que ambos tipos de profesionistas padecen problemáticas comunes respecto a la organización escolar, en tanto que son menores las dificultades que enfrentan en los ámbitos académico y didáctico. Sin embargo, son los docentes egresados de universidades quienes enfrentan más dificultades para el trabajo docente que los egresados de las escuelas normales durante esta etapa de iniciación.

Palabras Clave: Docente novel/ universidad/ escuela normal/ función docente.

Abstract

The first years of teaching service are fundamental in the process of becoming a teacher. The current regulations in Mexico allow professionals graduated from institutions other than normal schools to enter as teachers in basic education. In this context, a research was carried out with novice teachers of primary education graduated from both universities and normal schools with the aim of identifying the difficulties they face in the performance of their teaching function during their first years of service. The methodological approach was qualitative, exploratory and descriptive, using the content analysis method. The main category of analysis was experience with formal knowledge in its technical pedagogical dimensions and school management and organization, which included the academic, didactic, organizational and social fields. The sample was made up of novice teachers who work in public primary schools in the state of Tlaxcala, Mexico. The results indicate that both the teachers graduated from the university and those of the normal school show difficulties especially in the social field, in the interaction with the other educational actors, managers, teachers and parents, but also that both types of professionals suffer from common problems regarding school organization, while the difficulties they face in the academic and didactic fields are less. However, it is the teachers graduated from universities who face more difficulties for teaching work than the graduates of the normal schools during this stage of initiation.

¹ Universidad Autónoma de Tlaxcala, México/ luisfel96@hotmail.com

Keywords: Novice teacher/ university/ normal school/ teaching function.

Introducción

La formación docente es esencial para garantizar una educación de calidad. Su presencia en las reformas educativas refleja el reconocimiento al papel de los profesores para lograr los objetivos educacionales. Las últimas disposiciones en la normatividad educativa de México, si bien han modificado la naturaleza, concepción y dinámica del quehacer docente, han mantenido el interés por su formación, capacitación y actualización profesional.

La reforma educativa del 2019 reconoce al docente como un actor esencial para que las escuelas cumplan con la obligación de formar personas con las competencias que demanda la sociedad actual, también señala que los profesionistas que deseen ingresar como docentes en educación básica deberán contar con perfil pedagógico y con los conocimientos, aptitudes y competencias para el trabajo docente, y que dicho ingreso se realizaría mediante mecanismos de selección, públicos, transparentes, equitativos e imparciales, donde podrían participar todos los aspirantes en igualdad de condiciones y una vez dentro contarían con un sistema integral de formación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019a).

Con esta disposición se “deja abierta la posibilidad a que otros académicos de áreas afines puedan ocupar una plaza, con lo que se quita a la escuela normal el monopolio de la formación de docentes destinados a la educación básica” (Canedo y Gutiérrez, 2016, p. 17). Lo anterior es de suma importancia porque las escuelas normales habían tenido la titularidad de la formación de docentes para la educación básica, sin embargo, al momento de incluir a la educación preescolar y secundaria como parte de este nivel educativo se tuvo que aceptar que profesionistas egresados de las universidades también pudieran participar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2015).

Esta situación fue motivo de diversas inconformidades dado que permitía que profesionistas que no se habían preparado específicamente para la docencia pudieran ocupar las plazas de los profesores normalistas, pero también había generado la percepción de que otras profesiones invadían laboralmente la docencia y creaba una competencia desleal que la desprofesionalizaba (Bañuelos et al., 2017; Valbuena-Duarte et al., 2021). Un estudio realizado por Hernández y Carro (2016) mostraba que en la escuela primaria convergían por lo menos 15 perfiles profesionales distintos a la licenciatura de educación primaria. Esta situación no sorprende porque el INEE (2015) desde el ciclo escolar 2013-2014 reconocía la presencia de profesionistas egresados de escuelas no normalistas entre los profesores de educación básica.

Sin menoscabo de la importancia de los procedimientos para que profesionistas de distintos perfiles se puedan incorporar al servicio docente, lo más relevante para la sociedad es contar con profesores que tengan las competencias para desarrollar de manera adecuada su quehacer educativo. Esta responsabilidad corresponde a las escuelas formadoras de docentes, pero una vez que ingresan al servicio docente la autoridad educativa asume el compromiso de que los profesores cumplan con los criterios de calidad por lo que deberá establecer los mecanismos necesarios para consolidar su desarrollo profesional (DOF, 2019b).

Una vez que el profesionista se incorpora al servicio docente, comienza una de las etapas más importantes en el proceso de aprender el oficio de ser maestro. Esta etapa de iniciación define gran parte de las características que posteriormente asumirá como profesor, constituye un puente entre lo aprendido en la escuela y lo que va aprendiendo en el trabajo docente que, sin embargo, le genera múltiples tensiones y contradicciones, al enfrentarse a contextos y circunstancias desconocidas que le demandan un aprendizaje intenso, tiempo durante el cual, además de enseñar, va aprendiendo también a enseñar (Cañón, 2012; Cisternas, 2016).

Durante esta etapa resulta indispensable el acompañamiento de un tutor, de un profesionista con experiencia que le ayude a resolver dudas e inquietudes, que le apoye y guíe en estos primeros años de servicio. La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros señala que a los docentes de nuevo ingreso el Estado les ofrecerá un tutor para que los acompañe por lo menos durante dos ciclos escolares a fin de que puedan fortalecer sus capacidades, conocimientos y competencias (DOF, 2019c).

Esta necesidad la corroboran Canedo y Gutiérrez (2016) quienes resaltaban que algunos profesores egresados de escuelas normales durante su primer año de servicio contaron con un maestro-tutor, que les dio apoyo, asesoría y confianza, los orientaron, revisaron su planeación e incluso les gestionaron apoyos externos y mantuvieron una comunicación constante; hubo otros, sin embargo, que nominalmente tuvieron tutor, pero que en los hechos no contaron con el apoyo esperado, posiblemente por una saturación de trabajo o porque desconocían sus funciones, ya que en lugar de orientarlos les cuestionaban y presionaban sobre lo que se esperaba de ellos; también hubo quienes nunca tuvieron tutor, a pesar de haberlo solicitado a sus autoridades educativas quedándose sin esta valiosa asesoría.

En estas afirmaciones se destaca la relevancia del acompañamiento en los primeros años para fortalecer el desarrollo profesional. Lo cierto es que los docentes de nuevo ingreso no han tenido de manera debida este acompañamiento. Durante el ciclo 2015-2016, el 34.1% de los docentes no contaban con un tutor asignado, mientras que quienes si lo tenían (65.9%), solo el 55.4% había tenido realmente este acompañamiento (INEE, 2018). Estos datos muestran que un elevado número de docentes de reciente ingreso ha carecido de la orientación o asesoría pedagógica durante esta etapa, carencia que han subsanado con el apoyo informal por parte de sus directores y compañeros de mayor experiencia quienes les facilitan materiales educativos y les ayudan en el llenado de formatos, y también por sus excompañeros de la licenciatura con quienes de manera solidaria se comparten experiencias y vivencias (Canedo y Gutiérrez, 2016).

En este contexto de docentes de educación primaria con distinto perfil profesional que prácticamente se inician en la docencia sin el acompañamiento de un tutor-experto, se realizó una investigación basada en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan en su período de iniciación? ¿Tienen las mismas dificultades los egresados de las escuelas normales como los de las universidades en las distintas dimensiones que implica la función docente?

El objetivo del estudio fue identificar las dificultades que enfrentan los egresados de universidades y los de las escuelas normales en el desempeño de su función docente durante sus primeros años de servicio como profesores de educación primaria. El estudio parte de la premisa de que los egresados de las escuelas normales tendrán menos dificultades en su inserción laboral ya que su formación fue para trabajar precisamente en este nivel educativo.

Los avatares en la iniciación docente

La formación docente ocurre especialmente en dos momentos, antes de la incorporación al servicio educativo -formación inicial- o durante su ejercicio -formación continua- estos dos procesos son fundamentales para el desarrollo profesional, son complementarios y deben tener coherencia y correspondencia para garantizar la idoneidad y capacidad de los profesores (Vaillant y Manso, 2012; INEE, 2015).

Sin embargo, hay una etapa intermedia entre estos dos momentos, una etapa que esta entre la formación inicial que se desarrolla en los claustros universitarios y los introduce a las ciencias de la educación y la formación permanente que reciben una vez que están plenamente incorporados al trabajo docente, esta etapa intermedia se refiere a la formación que ocurre durante la iniciación a la docencia, es decir, la formación que acontece en los primeros años de servicio cuando el profesionista se incorpora a la docencia y empieza a configurar su propio perfil e identidad profesional (González y Fernández, 2015).

La formación docente, aun cuando suceda en etapas y momentos distintos, es un proceso continuo que contribuye a la adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos con el fin de que los docentes adquieran las competencias necesarias para el desempeño de la función docente (Cañón, 2012; Aramburuzabala et al., 2013; Canedo y Gutiérrez, 2016; DOF, 2019b). Estas competencias incluyen el conocimiento de la materia que imparten, pero también el dominio de los procesos de planeación, enseñanza, aprendizaje, evaluación e investigación (Camacho, 2010).

Si bien el docente debe adquirir este conjunto de competencias durante la formación inicial, la realidad parece contradecir esta aspiración porque la formación docente, así como la adquisición de las competencias necesarias para la práctica pedagógica, parece que se concreta durante la experiencia profesional, así lo sostiene Torres (2004), “la práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes” (p. 13). Y también Carro et al., (2016), “la formación docente inicia durante sus estudios profesionales, pero el enriquecimiento –y en algunos casos el verdadero aprendizaje- ocurre en el desarrollo de la función docente” (p. 26).

En estas afirmaciones subyace el reconocimiento de que las competencias requeridas para la práctica docente se adquieren en las aulas universitarias, pero, una vez que se incorporan al trabajo docente, el aprendizaje se afirma durante el ejercicio profesional, de tal modo que dependiendo de la naturaleza, acompañamiento y satisfacción que tenga el profesor durante su iniciación serán también las características que podrá tener su quehacer docente a lo largo de su vida profesional.

Las etapas que tiene la profesión docente tomando en cuenta los años de servicio se pueden clasificar en inicial, consolidado, maduro y de salida (Díaz-Barriga, 2016), de las cuales el período de iniciación que va desde que inician hasta los cinco años es fundamental para la formación docente porque es cuando surgen dudas e inseguridades, generando tensiones y aprendizajes intensivos, es el momento en que se forman y consolidan la mayoría de los

conocimientos que el docente va a utilizar durante su vida profesional, pero también cuando enfrenta un proceso de cambio y reorganización de lo aprendido durante su formación inicial (Vaillant y Marcelo, 2001; Cañón, 2012).

En la manera en que las autoridades educativas atienden esta etapa se identifican cuatro modelos: el modelo “nada o húndete”, el “de compañerismo”, el “de adquisición de competencias necesarias” y el formalizado de “mentor-protegido” (Meza, 2017). En el primero el docente carece de apoyo de sus pares, no interacciona con ninguno, se piensa que el desarrollo profesional solo le compete a él, se parte del supuesto de que la formación inicial le ha provisto de las competencias suficientes para su desempeño. El segundo supone una relación de apoyo informal que el docente tiene de sus pares de mayor experiencia quienes por iniciativa propia le ayudan en algunos asuntos específicos, esta relación ocurre sobre todo si comparten intereses o responsabilidades similares. En el tercero existe una intención específica de formación, sea por normativa institucional o indicación de la autoridad, un profesor experimentado de manera formal y jerárquica orienta al principiante en las destrezas que le aseguren un desempeño docente eficiente, este modelo rompe con la idea del aprendizaje y trabajo individual y se acerca al trabajo colaborativo. El último modelo implica la existencia de una relación formal entre el docente novel y un profesor experto en la docencia con la capacidad de orientarlo en los procesos de aprendizaje profesional, su relación es bidireccional porque a la vez que enseñan también aprenden.

Estos modelos destacan la existencia de una relación, algunas veces estrecha y otras lejana, entre el docente novato y el experto, resaltando que el acompañamiento, asesoría o tutoría se basa en las interacciones entre los actores educativos o con otros agentes sociales. Esta relación asegura el aprendizaje de saberes básicos para la docencia, saber para enseñar, saber enseñar o comunicar, saber aprender, saber trabajar con y construir con y saber escuchar e innovar (Meza, 2017).

En esta interacción que conlleva a la formación del docente novel intervienen tres elementos esenciales: su experiencia personal o modo de vida que le ha permitido formarse una concepción general del mundo; su experiencia escolar como estudiante que ha contribuido a la formación de su propio concepto del maestro y la enseñanza y; su experiencia con el conocimiento formal que se refiere a los conocimientos que se forman de la experiencia continua y se validan en la reflexión constante, directa o indirecta, con los especialistas (López, 2006).

En la etapa de iniciación docente concurren, por un lado, la aspiración a ser reconocido, aceptado por sus iguales y sentirse integrado al mundo profesional y, por otro, fuertes tensiones emocionales que pueden generar sentimientos de inseguridad y falta de confianza (Castelló y Mayoral, 2005). Los problemas más comunes que se presentan en esta etapa son la falta de apoyo emocional, los sentimientos de soledad, una falsa colegialidad para integrarse con el núcleo escolar, el aprendizaje de la burocracia escolar, la adquisición de hábitos profesionales, la vinculación con los padres de familia, las dificultades didácticas, la asignación del grupo escolar, el control del aula y el compromiso con la escuela (Barba, 2011), los cuales se traducen en necesidades físico-emocionales, socio-psicológicas y personal-intelectuales, menciona Gold (como se citó en Vaillant y Marcelo, 2001).

Las preocupaciones y dificultades que vive el profesor de reciente ingreso representan un choque con la realidad y pueden corresponder a un nivel macro, es decir, a problemas relacionados con la organización escolar, con la escuela en su conjunto, o a un nivel micro que se refiere a lo que ocurre al interior del aula, por ejemplo, a la selección de contenidos, materiales, organización de la clase y mecanismos de evaluación, entre otros (Cisternas, 2016).

Cañón (2012) denomina las dificultades en académicas, didácticas, organizacionales, sociales, material-tecnológicas y de educación especial, clasificación que permite analizar la preparación que han adquirido durante su formación inicial para enfrentar la problemática del trabajo docente cotidiano e identificar las situaciones en las que debido a una nula o escasa formación le han provocado alguna dificultad en su desempeño docente.

Las situaciones *académicas* se refieren a la motivación de la clase, al empleo de diversos mecanismos de evaluación, así como las causas que facilitan o limitan los aprendizajes, la capacidad para determinar el nivel de aprendizaje, pero también al dominio de las materias que debe impartir; las *didácticas* se refieren a las condiciones para generar un clima favorable para los aprendizajes, la participación de la clase, la selección de contenidos y su adaptación a las características del grupo y de cada alumno; las *organizacionales* se refieren a la disciplina y organización del trabajo en el aula, la atención a los problemas de y con alumnos, la sobrecarga de trabajo, el involucramiento en la toma de decisiones de la escuela y la organización de su tiempo para la preparación de la clase y la realización del trabajo administrativo; las *sociales* implican la relación con los padres de familia, con los demás profesores y con los directivos, pero también al conocimiento de la satisfacción de los alumnos con la enseñanza y la creación de un ambiente basado en relaciones de respeto con los alumnos, la *material-tecnológica* trata sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aula, la selección de los materiales propios para el desarrollo de la materia y el dominio de diferentes métodos de enseñanza; finalmente las situaciones de *educación especial* se refieren a considerar las

diferencias y necesidades especiales de los alumnos para darles un trato diferenciado e individualizado adaptando los métodos de enseñanza conforme a las diferencias individuales.

Cisternas (2016), por su parte, desglosa las dificultades de los docentes en tres momentos: primero en la preparación de su clases, el diseño de estrategias de enseñanza conforme al marco curricular, a las exigencias institucionales y las necesidades de los estudiantes; segundo, el desarrollo de estrategias de enseñanza que despierten el compromiso de los estudiantes con ellos mismos, involucrando a todos los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y generando oportunidades de aprendizaje y desarrollo, y; tres, se refiere a las dilemas sobre los mecanismos de evaluación, sobre todo para monitorear el proceso de apropiación de los contenidos y la retroalimentación tanto de sus avances como de las estrategias pedagógicas utilizadas. Ante el cúmulo de dificultades que enfrentan en esta etapa los docentes pueden llegar a pensar que no fueron preparados debidamente en su formación inicial.

Ruta metodológica del estudio

El enfoque metodológico de esta investigación fue de corte cualitativo, las indagaciones se realizaron en un sentido de exploración para tener una imagen general del objeto de estudio (Hueso y Cascant, 2012); se empleó el análisis de contenido (Fernández, 2002) como método y el cuestionario como instrumento para identificar rasgos específicos de su experiencia docente.

Se diseñó una matriz (Tabla 1) donde se indican las categorías, dimensiones y ámbitos de análisis. La categoría de análisis fue la experiencia con el conocimiento formal, la cual de acuerdo con López (2006) es uno de los elementos decisivos en el desarrollo de los conocimientos y creencias sobre la docencia; las dimensiones y ámbitos se establecieron con base en Cañón (2012) y Cisternas (2016), quienes sostienen que los aspectos de carácter académico, didáctico, organizativo y social pueden hacer evidentes las dificultades que enfrentan los docentes en sus primeros años de servicio.

Tabla 1. Categorías, dimensiones e indicadores de análisis

Categoría	Dimensiones	Ámbitos
Experiencia con el conocimiento formal	Técnico pedagógica	Académico
		Didáctico
	Gestión y organización escolar	Organizacional
		Social

Fuente: elaboración propia basada en López (2006), Cañón (2012) y Cisternas (2016).

El instrumento empleado para la recolección de la información fue el cuestionario y consta de dos partes, la primera se denominó *perfil sociodemográfico* integrado por preguntas abiertas y de opción múltiple donde se recopila información personal, laboral y profesional. Este apartado se utilizó para caracterizar a los docentes participantes y verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión. La segunda parte denominada *perfil profesional*, aborda la categoría experiencia con el conocimiento formal, consta de 28 ítems en escala de Likert distribuidos en dos áreas, cada una con sus respectivos ámbitos y constituye la parte esencial del estudio.

La muestra poblacional fue por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), estuvo integrada por 56 docentes de reciente ingreso a quienes se les solicitó expresaran su aceptación para participar en esta investigación, el número final fue de 50 docentes, se excluyeron a quienes habían participado en la etapa de piloteo. Los criterios de inclusión fueron ser profesores de reciente ingreso al servicio docente, que tuvieran máximo 5 años de experiencia docente frente a grupo y que laboraran en escuelas públicas de educación primaria del estado de Tlaxcala.

En el diseño y aplicación del cuestionario se utilizó el formulario de Google Forms, el cual se envió a los docentes participantes y que formaban parte del grupo de WhatsApp que fue creado en el proceso de ingreso al servicio educativo en el año 2018.

Perfil sociodemográfico de los participantes

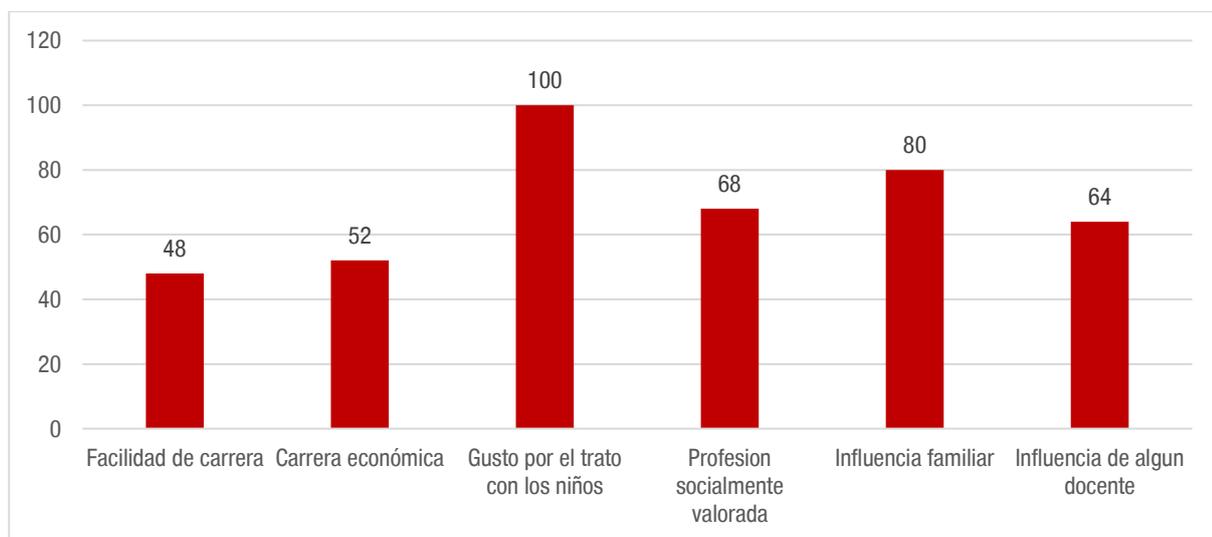
En cuanto al perfil sociodemográfico, se identificó que el 80% fueron mujeres y 20% hombres; el 68% tiene entre 26 y 30 años de edad, un 20% está entre 21 y 25 años y con un 12% están los mayores de 30 años; respecto a su condición laboral, la mayoría (92%) cuenta con una plaza definitiva o de base y solo el 8% labora bajo la modalidad de interinato o de contrato con temporalidad limitada; el 52% está adscrito a una escuela rural y el 48% a una escuela urbana. Este aspecto resalta que casi la totalidad de los docentes cuentan con seguridad laboral, lo cual indica que su incorporación a la docencia es prácticamente permanente y por tanto de dedicación plena.

Todos los participantes son docentes noveles: el 28% tiene tres años como docentes, el 24% tiene dos años, el 20% tiene cuatro años, lo mismo que los de cinco años, en el restante 8% están los que tienen un año de servicio. En cuanto a su escolaridad, la mayoría de los docentes (90%) cuenta con licenciatura como nivel máximo de estudios, del porcentaje restante, el 6% cuenta con maestría y el 4% tiene alguna especialidad. Esto se deba probablemente a la edad y al año en que concluyeron sus estudios, aunque también puede reflejar la necesidad que tienen para apoyar la economía familiar y posponer la continuación de sus estudios, dado que expresaron su interés para más adelante cursar estudios de posgrado.

La institución donde cursaron su formación inicial fue para el 52% la escuela normal (licenciatura en educación primaria) y el restante 48 % en la universidad (40% la licenciatura en ciencias de la educación, 6% la licenciatura en pedagogía y el 2% la licenciatura en comunicación e innovación educativa). Sus estudios los realizaron principalmente en instituciones locales: el 52% lo hizo en la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala, ubicada en la capital del estado, una de las de mayor antigüedad en la formación de maestros de educación primaria, el 42% egresó de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, que también cuenta con una amplia trayectoria en la formación docente, el 6% restante se formó en otras instituciones de educación superior.

En este apartado se incluyó una pregunta para identificar las razones por las que eligieron la docencia como profesión (Figura 1). Los datos refieren que la mayoría la eligió por el gusto que tienen en el trato con los niños, aunque también señalan la influencia que tuvo en su decisión algún familiar o docente; sobresale que una parte importante considere la docencia como una profesión socialmente reconocida, pero también que alrededor de la mitad señale que su elección fue porque consideran que es una carrera fácil o económica. De lo anterior se puede deducir que tienen buena disposición para el trabajo docente, lo valoran positivamente y se han incorporado por vocación a esta profesión, independientemente de las influencias que recibieron para la elección de su carrera.

Figura 1. Motivos de elección de carrera profesional



Fuente: Elaboración propia.

Resultados, análisis y discusión

La experiencia con el conocimiento formal

En este apartado se hace un análisis de las dificultades que enfrentan en su trabajo cotidiano tanto los docentes egresados de una escuela normal como los de una universidad; se inicia con la dimensión técnico-pedagógica que incluye los ámbitos académico y didáctico, y luego la dimensión gestión y organización escolar que abarca los ámbitos organizacional y social. Las respuestas se agruparon en dos bloques *Nada-poco* y *Suficiente-mucho*, considerando que la primera tiende más a la negación o ausencia de la condición que se indaga se valora como de *menor habilitación*, la segunda se valora como de *mayor habilitación*, entendiendo que afirma la presencia de dicha condición. En el texto se utilizan indistintamente los términos habilitación, competencia o dominio para referirse a esta valoración.

Área técnico-pedagógica

Ámbito académico.

Este ámbito contempla aspectos sustantivos de la función docente como la planeación, motivación, evaluación, el dominio de los contenidos de enseñanza, la elaboración de proyectos educativos y la detección y atención a estudiantes con capacidades diferentes (Figura 2).

Los docentes egresados de la escuela normal consideran que su formación inicial les proporcionó una mayor habilitación para planear el proceso de enseñanza – aprendizaje, motivar a los alumnos en clase, determinar su nivel de aprendizaje y emplear diversas formas para evaluarlos; en contraparte los egresados de universidades expresaron que tienen una mayor habilitación para emplear diversas formas de evaluar a los alumnos, determinar su nivel de aprendizaje y trabajar atendiendo sus diferencias individuales; pero por otro lado, solo la mitad de ambos tipos de docentes coinciden en que cuentan con los conocimientos necesarios de las materias que deben impartir en educación primaria. Este dato es significativo porque pareciera que la formación inicial da por hecho que los estudiantes poseen los conocimientos de las asignaturas que se imparten en este nivel educativo y se abocan a la formación pedagógica, técnica o de otra naturaleza.

Esta problemática resulta relevante porque puede generar sentimientos de inseguridad y falta de confianza y afectar la aspiración de todo docente novel de ser reconocido y aceptado por sus iguales, como menciona Castelló y Mayoral (2005), y refleja consecuentemente necesidades de tipo físico-emocional (Vaillant y Marcelo, 2001).

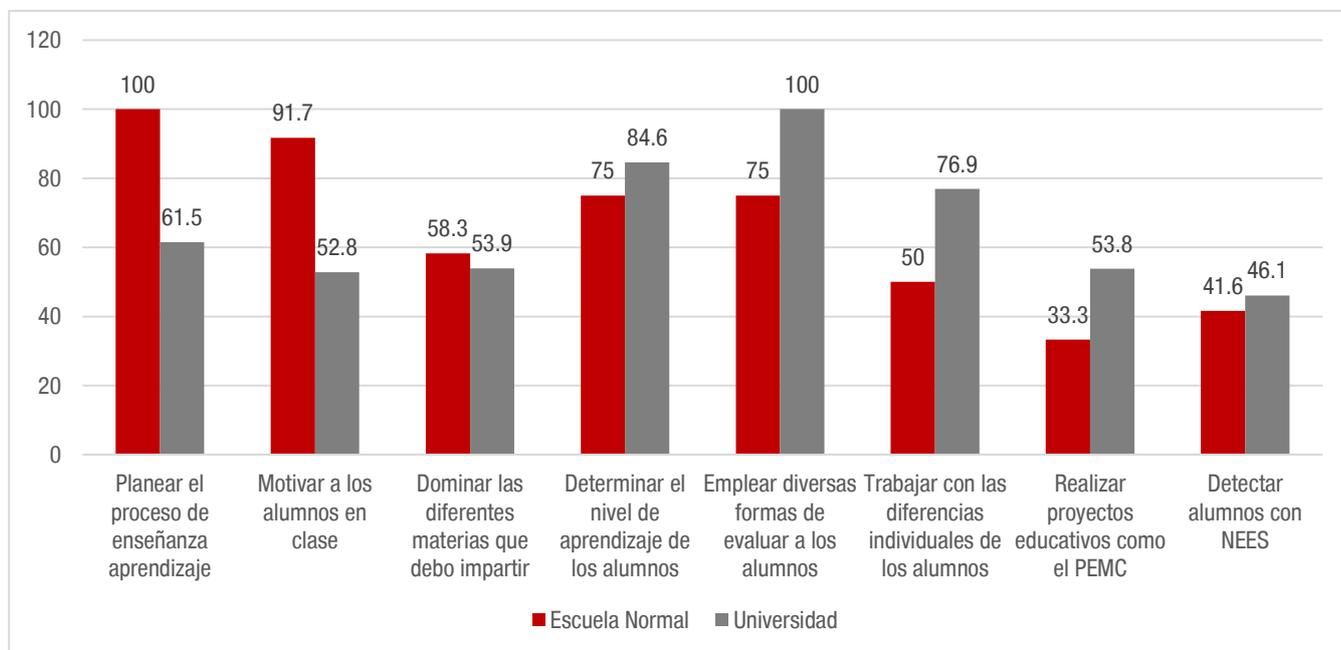
Otro dato sobresaliente en este ámbito es que en menor medida los docentes egresados de la escuela normal resalten la habilitación que les proporcionó su formación inicial para trabajar atendiendo las diferencias individuales de los alumnos, incluso disminuye aún más quienes consideran que tienen las competencias necesarias para detectar a alumnos con necesidades educativas especiales (NEES) y elaborar proyectos educativos como el Programa Escolar para la Mejora Continua (PEMC). En el caso de los egresados de universidades, si bien es arriba del 50% quienes consideran que cuentan con la habilitación suficiente para la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje, realizar proyectos educativos como el PEMC y motivar a los alumnos en clase, son menos de la mitad todavía quienes sostienen que tienen las competencias necesarias para detectar alumnos con NEES. En estos datos se observa que la formación docente ha sido para el trabajo generalizado en el grupo escolar, sin considerar la atención diferenciada que cada alumno puede necesitar.

Si bien este análisis muestra los aspectos académicos donde los docentes de primaria tienen un mayor dominio, al mismo tiempo deja claro qué aspectos de su formación inicial fueron poco atendidos. En el caso de los egresados de la escuela normal sobresale la debilidad para realizar proyectos educativos y para ambos docentes la baja habilitación para detectar alumnos con NEES. En ambos casos es evidente que los problemas más comunes que enfrentan son del nivel micro, como menciona Cisternas (2016), los cuales aluden a las dificultades que ocurren al interior del aula y se traducen en necesidades de tipo personal-intelectual (Vaillant y Marcelo, 2001).

En suma, en esta dimensión se observa que los docentes egresados de la escuela normal consideran que han recibido una mejor formación para el trabajo directo con los estudiantes de la escuela primaria en cuanto a planeación, motivación, evaluación y elaboración de diagnósticos para determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos, mientras que los egresados de la universidad valoran tener mejores competencias para realizar evaluaciones, diagnósticos de los aprendizajes y trabajar con las diferencias individuales de los alumnos, es decir para hacer frente a los aspectos

adyacentes al trabajo docente. Un área de oportunidad formativa para la docencia de este nivel es la formación para la educación inclusiva y la elaboración de proyectos educativos para atender necesidades específicas de los estudiantes.

Figura 2. Mayor habilitación en el ámbito académico



Fuente: Elaboración propia.

Ámbito didáctico.

Este ámbito contempla aspectos instrumentales y herramientas para el trabajo docente, tales como la elaboración y uso de material didáctico y de apoyo para la práctica docente, el uso de los libros de texto y los programas de estudio, la aplicación de diversos métodos de enseñanza, el uso de las TIC's en la enseñanza y el fomento a la participación de los alumnos en clase (Figura 3).

En este ámbito sobresalen los docentes egresados de la escuela normal quienes cuentan con una mayor habilitación en los aspectos didácticos incluidos en este estudio en comparación con los docentes egresados de la universidad, resalta particularmente su dominio para seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de su práctica, la preparación de materiales didácticos y el uso de estrategias para favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase; mientras que los egresados de la universidad reflejan una buena habilitación para favorecer la participación de los alumnos en las actividades de clase, así como en la aplicación eficaz de diferentes métodos de enseñanza y en el empleo de las TIC's en la práctica docente.

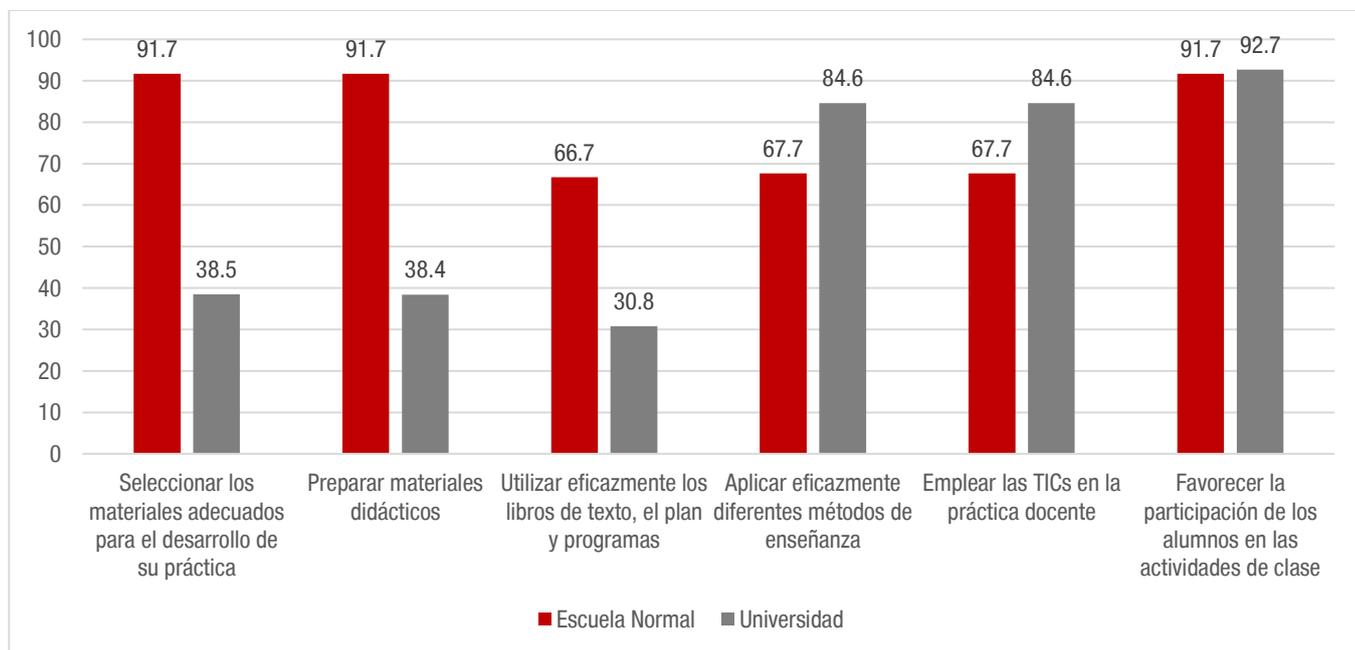
Por otro lado, dos terceras partes de los egresados de la escuela normal señalan como favorable su habilitación para utilizar eficazmente los libros de texto, el Plan y Programa de estudios, del mismo modo que la aplicación eficaz de diferentes métodos de enseñanza y el empleo de las TIC's en la práctica docente. En el caso de los egresados de la universidad disminuye notablemente el número de docentes que cuentan con el dominio suficiente para la realización de actividades específicas del trabajo docente como seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de su práctica, preparar materiales didácticos y utilizar eficazmente los libros de texto, el Plan y Programa de estudios.

Lo anterior se explica porque los docentes normalistas durante toda su formación están relacionados con el trabajo de la escuela primaria, así como con los materiales que la SEP ha diseñado para este nivel educativo, tanto en lo teórico como en lo práctico. Es decir, su formación es precisamente para el trabajo docente en educación primaria, mientras que en los docentes egresados de la universidad su formación inicial los prepara para el trabajo docente en general y no para un nivel educativo en particular.

En este aspecto sobresalen para ambos tipos de docentes las dificultades relacionadas con el segundo momento del proceso de enseñanza que menciona Cisternas (2016), el cual se refiere a problemas en el desarrollo de estrategias de enseñanza que despierten el compromiso de los alumnos con su aprendizaje, involucren todos los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y generen oportunidades de aprendizaje.

Aunque en el caso de los docentes egresados de universidades se enfatizan también las dificultades del primer momento (Cisternas, 2016) dado que muestran problemas para la preparación de sus clases, la proyección de estrategias de enseñanza conforme a las exigencias institucionales y las necesidades de los estudiantes. En este sentido es conveniente el diseño de acciones formativas para introducirlos en la naturaleza y características del trabajo en educación primaria en los aspectos didácticos que demuestran un bajo dominio.

Figura 3. Mayor habilitación en el ámbito didáctico



Fuente: Elaboración propia.

Área de gestión y organización escolar

Ámbito organizacional.

Este ámbito contempla aspectos relacionados con la organización escolar, tanto del salón de clases como de la escuela misma, así como la distribución de los tiempos escolares y extraescolares, la planeación, gestión y realización de actividades administrativas inherentes al trabajo docente (Figura 4).

En principio cabe resaltar que, tanto los egresados de la escuela normal como de la universidad, en este ámbito muestran una menor habilitación en relación con los ámbitos anteriormente descritos; sobresale en ambos una mayor habilitación para la organización del trabajo en el salón de clases y en menor medida, en el caso de los egresados de la escuela normal, el buen dominio de las competencias para mantener la disciplina en el aula, mientras que para los egresados de la universidades es la capacidad para afrontar problemas con alumnos en concreto.

Un dato significativo en los docentes normalistas es que solamente el 50% de ellos señalen que están bien habilitados con las competencias para la organización del tiempo extraescolar en que planean el trabajo en el aula, en el conocimiento del funcionamiento, organización, usos y costumbres de la escuela pública y para canalizar a los alumnos a diferentes áreas de apoyo. En estos mismos aspectos es visible que menos de una tercera parte de los egresados de la universidad considere que cuentan con la debida habilitación para la realización de su trabajo docente; a lo anterior se suma la competencia para mantener la disciplina en el aula, donde solo el 30% de estos docentes señale que cuentan

con un buen dominio. Lo anterior muestra que el docente trabaja inicialmente en este ámbito a partir de su experiencia personal y su experiencia escolar como estudiante (López, 2006).

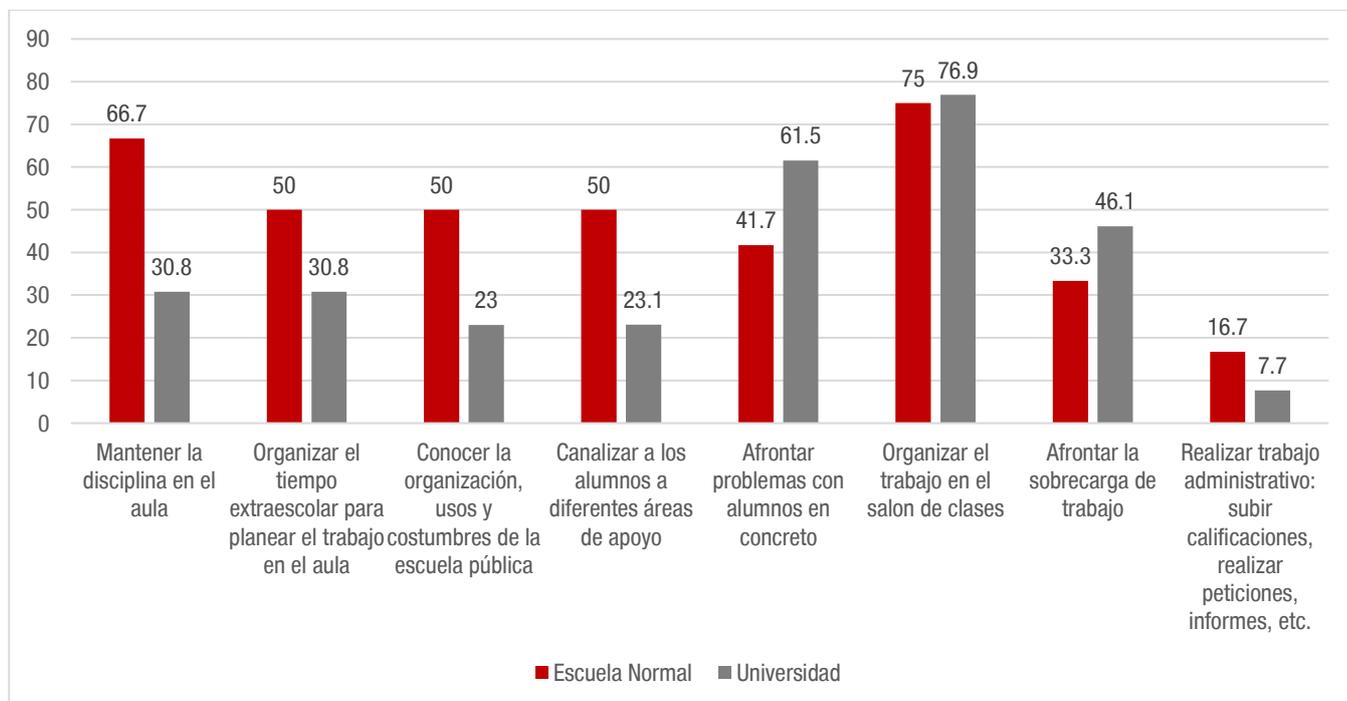
Por otro lado, en el caso de los egresados de la escuela normal, solo alrededor de una tercera parte señala que cuentan con una buena habilitación para afrontar problemas con alumnos en concreto y la sobrecarga de trabajo que implica el trabajo docente, en este último aspecto casi el 50% de los docentes egresados de la universidad considera que su formación inicial si les proporcionó la habilitación suficiente.

Una coincidencia notable en ambos tipos de docentes es la baja habilitación que tienen para realizar el trabajo administrativo que implica la docencia como subir calificaciones, realizar peticiones, elaborar informes, entre otros, esto significa que la formación inicial de la escuela normal y de la universidad enfatiza los aspectos teóricos y prácticos de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, pero hace caso omiso de otros aspectos inherentes a la naturaleza de la función docente por lo que solamente en el ejercicio docente los van aprendiendo.

En suma, en este ámbito se observa que los docentes egresados de las escuelas normales cuentan con una mejor habilitación para los aspectos organizacionales que implica el trabajo docente, tanto los que requieren para el trabajo en el salón de clases como en la dinámica interna de la escuela; sin embargo, ambos casos coinciden en el desconocimiento del trabajo administrativo que como docentes deben llevar a cabo, pero también en el buena habilitación que tienen para organizar el trabajo docente dentro del salón de clases. La diferencia que se observa tal vez se deba a que los profesores normalistas durante su formación inicial se involucran mediante las prácticas educativas en la dinámica escolar situación que no tienen los docentes egresados de universidades.

Las dificultades que tienen los docentes en este ámbito se refieren a problemas relacionados con el conjunto de la institución, al aprendizaje de la tramitología o burocracia escolar, la adquisición de hábitos profesionales y a los compromisos con la escuela (Barba, 2011), es decir, a una problemática de nivel macro (Cisternas, 2016).

Figura 4. Mayor habilitación en el ámbito organizacional

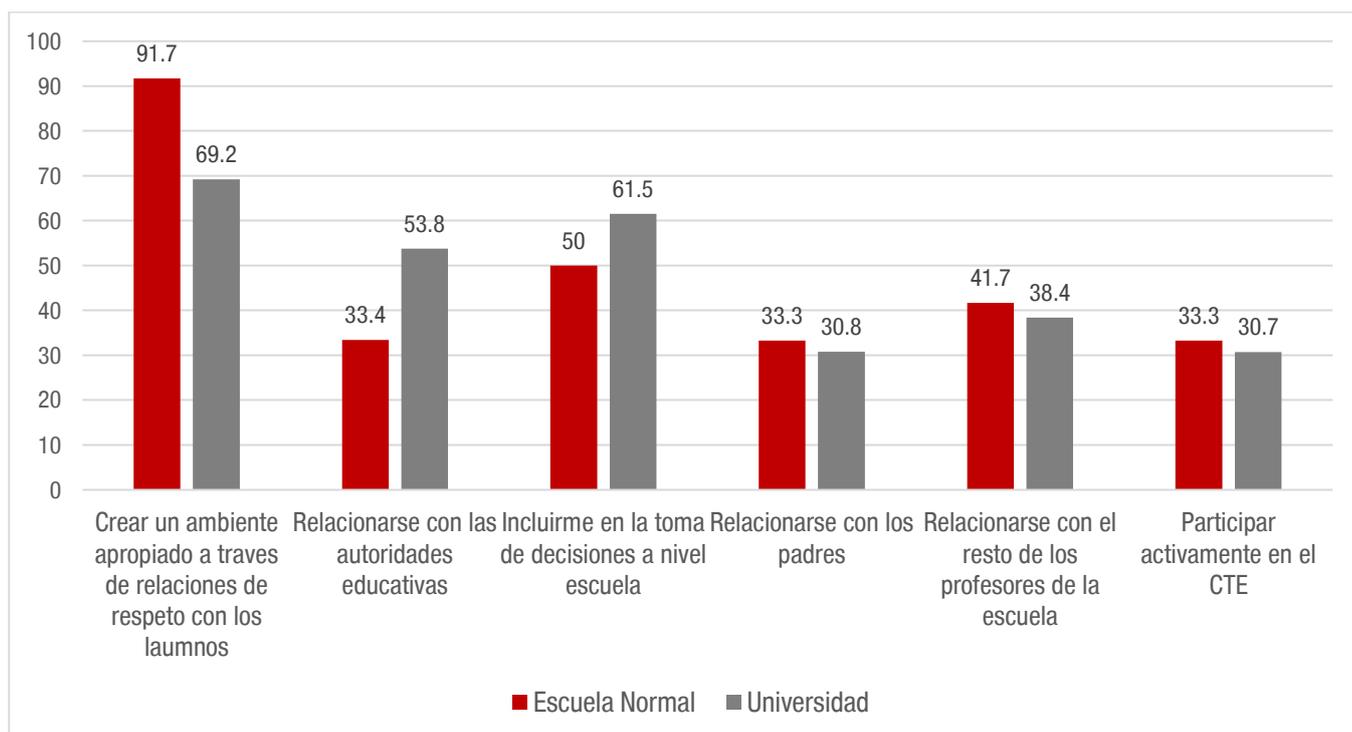


Fuente: Elaboración propia.

Ámbito social.

Este ámbito contempla habilidades sociales que el trabajo escolar demanda a los diversos actores educativos, se refiere especialmente a la interacción del docente con los estudiantes, con otros profesores, con las autoridades escolares y con los padres de familia (Figura 5).

Figura 5. Mayor habilitación en el ámbito social



Fuente: Elaboración propia.

De los cuatro ámbitos considerados en este estudio, se observa que el ámbito social es donde los docentes egresados tanto de la escuela normal como de la universidad muestran los porcentajes más bajos, esto significa que la formación inicial adolece de estrategias, contenidos o propósitos para desarrollar las habilidades relacionales de los estudiantes. Este aspecto es fundamental para el trabajo docente dado que el proceso educativo es esencialmente una acción colectiva donde las interacciones entre la comunidad escolar son esenciales para el logro de sus objetivos.

Sobresale en ambos casos la buena habilitación para crear un ambiente apropiado a través de relaciones de respeto con los alumnos; casi la totalidad de los docentes egresados de la escuela normal sostienen esta idea, mientras que en el caso de los egresados de la universidad solo dos terceras partes coinciden en el mismo sentido; en estos últimos sobresale casi con un porcentaje similar la buena habilitación que tienen para incluirse en la toma de decisiones a nivel escuela.

Es muy significativo que solamente un porcentaje ligeramente arriba del 50% de los docentes egresados de la universidad, considere que cuenta con la habilitación suficiente para relacionarse con las autoridades educativas, mientras que en los demás aspectos incluidos en este ámbito ambos tipos de docentes no sobrepasen al 50%. Resulta relevante que solo la mitad de los docentes egresados de la escuela normal considere que cuentan con una buena habilitación para incluirse en la toma de decisiones a nivel escuela, mientras que en la competencia para relacionarse con el resto de los profesores de la escuela tanto los egresados de la escuela normal como lo de la universidad muestren porcentajes similares en alrededor del 40%.

Los aspectos donde ambos tipos de docentes muestran una baja habilitación es en la competencia para relacionarse con los padres de familia y para participar activamente en el CTE, en el caso de los egresados de la escuela normal también se incluye como debilidad la habilitación para relacionarse con las autoridades educativas.

La problemática que refleja este ámbito es muy relevante para la formación de los profesores dado que el trabajo docente no es una actividad aislada, sino que al contrario demanda una plena integración con el núcleo escolar, una vida colegiada real y una vinculación estrecha con los padres de familia, ya que de no ocurrir de esta manera puede generar dificultades para la adquisición o mejora de los hábitos profesionales (Barba, 2011), ante la ausencia de un acompañamiento real en este periodo, como reconocen Vaillant y Marcelo (2001) y Cañón (2012).

En suma, en este ámbito se observa que los docentes egresados de ambas instituciones tienen como fortaleza la creación de condiciones adecuadas para generar ambientes de aprendizaje favorable con los estudiantes, mientras que muestran como debilidad sus competencias para relacionarse con los otros actores educativos, docentes, directivos y padres de familia; esto significa que la formación inicial les da elementos para el trabajo docente, entendido como una actividad individual y probablemente es menor el interés por la actividad colegiada, lo cual se refleja en la baja participación o inclusión en las decisiones del colectivo como son los CTE.

Conclusiones

El período de inserción laboral es una de las etapas más significativas en la formación docente, pero desafortunadamente también una de las más desatendidas -a pesar de lo que dispone la normatividad-, el análisis de la experiencia que viven los profesores en esta etapa puede coadyuvar a la definición de estrategias de formación, capacitación y actualización para incidir en aquellos ámbitos poco desarrollados en los programas de formación docente.

Derivado del análisis realizado respecto de las dificultades que enfrentan los profesores egresados de la universidad como los de la escuela normal en el desempeño de su función docente durante sus primeros años de servicio destacan las siguientes conclusiones:

En el ámbito académico y didáctico de la dimensión técnico pedagógica, los docentes egresados de escuelas normales reflejan una mejor formación para el trabajo específico con los estudiantes de la escuela primaria; respecto del ámbito académico sobresale su dominio para la planeación del trabajo docente, la motivación y en el dominio de las asignaturas que deben impartir, mientras que los egresados de universidades consideran que están mejor habilitados para realizar diagnósticos, evaluaciones y en el trabajo con estudiantes de diferentes capacidades. Una debilidad que comparten, sin embargo, es su baja habilitación para detectar alumnos con necesidades educativas especiales y la realización de proyectos educativos.

El ámbito de la didáctica muestra que los docentes egresados de las escuelas normales cuentan con una mejor habilitación para la práctica docente concreta, mientras que los egresados de las universidades muestran un conocimiento adecuado de los aspectos generales de la actividad docente, mas no así de los aspectos específicos que demanda la educación primaria, como son el uso de libros de texto, planes y programas y la elaboración de materiales didácticos y de apoyo a la enseñanza.

En la dimensión gestión y organización escolar, se observa que los docentes egresados de las escuelas normales están mejor habilitados que los egresados de las universidades en el ámbito organizacional, tienen mejores competencias para la organización de las actividades docentes, tanto en lo requerido en el salón de clases como en la dinámica interna de la escuela; sin embargo, en ambos se reconoce especialmente su falta de conocimiento del trabajo administrativo que como docentes deben llevar a cabo.

El ámbito social resalta porque tanto los docentes egresados de la escuela normal como los de la universidad muestran la apreciación más baja de todos los ámbitos analizados; es evidente su baja habilitación para relacionarse con los otros actores educativos, docentes, directivos y padres de familia; esto probablemente se deba a que se ha visto el trabajo docente más como una actividad individual y menos como una actividad colegiada, lo anterior parece confirmarse con la fortaleza que tienen para la creación de condiciones adecuadas para el trabajo docente en el aula de clases, aunque con una baja participación o inclusión en las decisiones del colectivo escolar.

En suma, los resultados destacan que los egresados de la escuela normal cuentan con mejores competencias para el trabajo docente en la escuela primaria que los egresados de las universidades, especialmente en los ámbitos

académico, didáctico y organizacional, aunque en este último comparten varias áreas de oportunidad para mejorar su desempeño, sobresale la carencia formativa que ambos tienen en el ámbito social que implica relacionarse con los diversos actores educativos y consecuentemente con las actividades colegiadas de la institución.

Este estudio resalta que, independientemente de su formación previa, los profesores enfrentan diversas dificultades durante su inserción al trabajo docente, de tal manera que resulta recomendable que, por un lado, cuenten con un tutor-experto que los acompañe de manera formal durante esta etapa y, por otro, que los programas de formación continua atiendan las diversas dimensiones que implica el trabajo docente. Esto último, si bien es importante para todos los docentes, es particularmente indispensable para los egresados de universidades para que adquieran el conocimiento específico de la naturaleza del trabajo docente en la escuela primaria.

Referencias bibliográficas

Aramburuzabala, P.; Hernández-Castilla, R.; Ángel-Uribe, I.C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357. https://www.researchgate.net/publication/259843740_Modelos_y_tendencias_de_la_formacion_docente_universitaria

Bañuelos, S. E., Rodríguez, G. J., Rodríguez, G. L. y Aguilar, R. S. (2017). La perspectiva de los docentes de educación primaria sobre la reforma educativa en Zacatecas, México. *Praxis*, 13(1), 37-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2066>

Barba, J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. [Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid]. https://www.researchgate.net/publication/50922852_El_desarrollo_profesional_de_un_maestro_novel_en_la_escuela_rural_desde_una_perspectiva_critica

Camacho, R. (2010). *¡Aprobado! Planeación, operación y evaluación de competencias del estudiante*. ST Editorial.

Canedo, C. y Gutiérrez, 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.

Cañón, R. (2012). *Iniciación a la docencia de los maestros de educación primaria* [Tesis doctoral. Universidad de León, España]. Tesis en acceso abierto en [BULERIA](https://www.buleria.es/). DOI [10.18002/10612/3265](https://doi.org/10.18002/10612/3265)

Carro, A., Hernández, F., Lima, J. A. y Corona, M. M. (2016). Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala. *Revista Educación*, XXV(49), 7-28. ISSN 1019-9403. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.001>

Castelló, M. y Mayoral, P. (2005). *¿A qué retos se enfrenta un profesor novel?* Recuperado a partir de <http://www.educaweb.com/noticia/2005/06/06/retosse-enfrenta-profesor-novel-1508.html>

Cisternas León, T. E. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>

Díaz-Barriga, A. (2016, 25 de agosto). *Propuestas de Ángel Díaz-Barriga para modificar la reforma de la SEP*. Facebook. <http://insurgenciamagisterial.com/propuestas-de-angel-diaz-barriga-para-modificar-la-reforma-de-la-sep/>

DOF (Diario Oficial de la Federación). (2019a). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 32 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*.

DOF (Diario Oficial de la Federación). (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

DOF (Diario Oficial de la Federación). (2019c). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 11(96). ISSN: 0482-5276. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

González, A. M., y Fernández, M. S. (2015). Análisis Crítico del Prácticum de Magisterio en una Facultad de Profesorado y Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 417–432. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1927>

Hernández, F. y Carro, A. (2016). *Educación básica. Referentes teóricos y empíricos para su comprensión*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Editorial Universitat Politècnica de València.

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.

INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2018). *Los docentes en México. Informe 2018*. INEE.

López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles educativos*, 28(112), 40-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200003&lng=es&tlnq=es

Meza, J. L. (2017). La formación de los maestros noveles en la guía de las escuelas: una preocupación de ayer y de hoy. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 203-211. DOI: 10.22507/rli.v14n2a19

Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology* [online], 35(1), 227-232. ISSN 0717-9502. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, (47). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/5347>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe. https://www.researchgate.net/publication/234007841_Las_tareas_del_formador

Vaillant, D., y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11-30. ISSN 1688-9304. Disponible en <http://hdl.handle.net/10486/660606>

Valbuena-Duarte, S., Porras, M. y Barrios, C. (2021). Realidades educativas contemporáneas en el perfil del docente de matemáticas en Colombia. *Revista Praxis*, 17(1). DOI: <https://doi.org/10.21676/23897856.3509>

Fecha de recepción: 21-4-2022

Fecha de aceptación: 10-10-2022