

Cuadernos de
Investigación
Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

Vargas Castro, Erick Zorobabel

Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica

Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 1, e203, 2024

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443678501003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEV
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica

Methodological-didactic problems of the novice teacher: learning to teach in practice

Problemas metodológico-didáticos do professor novato: aprender a ensinar na prática

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>

Erick Zorobabel Vargas Castro

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
México

erick.vargas@upes.edu.mx

ORCID: 0000-0002-1994-1076

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo compilar los problemas metodológico-didácticos confrontados por el profesorado novel de Primaria, ante su preponderancia en el proceso de Aprender a enseñar. Más allá de considerarlos eventualidades endémicas del sujeto que inicia su ejercicio profesional, involucran la confluencia del "choque con la realidad" escolar, inexperiencia, vacíos formativos y la falta de una inserción profesional oportuna in situ. El estudio adoptó un enfoque mixto, soporte de un diseño analítico-explicativo, desde el cual se definió una muestra no probabilística de caso ideal-tipo con 70 profesores noveles que trabajaban en escuelas primarias del estado de Sinaloa, México. Los datos fueron recopilados mediante dos técnicas. La primera, Incidentes Críticos, registró las situaciones conflictivas imprevistas en diferentes momentos didácticos de la clase. La segunda, Cuestionario, representó un análisis de validación empírica bajo una Escala Likert con ítems de comprobación contradictoria. Los resultados exponen diversos indicadores y valores de la práctica docente, vinculados con la resolución de problemas, mediante un recurso ensayo-error, que son regulados espacial y temporalmente hasta poder transferirlos a situaciones similares para sobrevivir una realidad caótica, proyectada en cuatro dimensiones: 1) Estructura de clase, 2) Interacción didáctica, 3) Secuencia didáctica, 4) Autorregulación profesional. Se concluye que la atención de los diferentes problemas acontecidos en el inicio de su enseñanza profesional, aportan experiencias que diversifican la apropiación de saberes prácticos entre lo estratégico y procedimental.

Palabras clave: maestros principiantes, métodos de enseñanza, didáctica, experiencia en la enseñanza, práctica.

Recibido: 13/07/23

Aprobado: 22/08/23

Cómo citar:

Vargas Castro, E. Z. (2024). Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>

Abstract

This research aimed to compile the methodological-didactic problems faced by novice primary school teachers, given their prevalence in the process of learning to teach. Beyond considering them as endemic eventualities for individuals starting their professional practice, these challenges involve the convergence of the "collision with reality" in the school environment, lack of experience, educational gaps, and the absence of timely on-site professional integration. The study adopted a mixed approach, supported by an analytical-explanatory design, from which a non-probabilistic sample of an ideal-type case sample was defined with seventy novice teachers working in primary schools in the state of Sinaloa, Mexico. Data were collected by means of two techniques. The first, Critical Incidents, recorded unforeseen conflicting situations at different didactic moments in the class. The second, a Questionnaire, represented an empirical validation analysis using a Likert Scale with contradictory check items. The results expose several indicators and values of teaching practice linked to problem-solving through a trial-error approach, which are spatially and temporally regulated until they can be transferred to similar situations to navigate a chaotic reality projected in four dimensions: 1) Class structure, 2) Didactic interaction, 3) Didactic sequence, 4) Professional self-regulation. It is concluded that addressing the different problems encountered at the beginning of their professional teaching contributes to experiences that diversify the acquisition of practical knowledge between the strategic and procedural.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compilar os problemas metodológico-didáticos enfrentados pelos professores iniciantes do ensino fundamental, dada a sua preponderância no processo de Aprender a Ensinar. Além de considerá-los como eventualidades endêmicas ao sujeito que inicia sua prática profissional, eles envolvem a confluência do "choque com a realidade escolar", a inexperiência, as lacunas de formação e a falta de uma inserção profissional oportuna in loco. O estudo adotou um enfoque misto, apoiado em um projeto analítico-explicativo, a partir do qual foi definida uma amostra não probabilística de Caso Tipo Ideal de 70 novos professores que trabalham em escolas primárias no estado de Sinaloa, México. Os dados foram coletados por meio de duas técnicas. A primeira, Incidentes Críticos, registrou situações de conflito imprevistas em diferentes momentos didáticos da aula. A segunda, Questionário, representou uma análise de validação empírica em uma Escala Likert com itens de verificação contraditórios. Os resultados expõem vários indicadores e valores da prática docente, vinculados à solução de problemas, por meio de um recurso de tentativa e erro, que são regulados espacial e temporalmente até que possam ser transferidos para situações semelhantes, a fim de sobreviver a uma realidade caótica projetada em quatro dimensões: 1) Estrutura da aula, 2) Interação didática, 3) Sequência didática, 4) Autorregulação profissional. Conclui-se que a atenção aos diferentes problemas encontrados no início de sua formação profissional proporciona experiências que diversificam a apropriação do conhecimento prático entre o estratégico e o processual.

Keywords:

beginning teachers, teaching methods, didactics, teaching experience, practice.

Palavras-chave:

professores iniciantes, métodos de ensino, didática, experiência de ensino, prática.

Introducción

Los problemas, preocupaciones, carencias y necesidades a los que se enfrenta el profesorado novel de Educación Primaria, cuando accede por primera vez a un espacio áulico, manifiestan el corolario de un incipiente ejercicio profesional trastocado por las condiciones subyacentes del contexto escolar y social, que suscita una transformación que va alejándolo, progresivamente, del rol de estudiante en formación hasta asumir el rol de profesor titular de grupo. Lo anterior circunscribe una etapa más de la formación docente, con características propias, que encauza el aprendizaje de la enseñanza desde la formación en la práctica (Britton *et al.*, 2002).

Dicha formación concierne a la etapa de Inserción Profesional a la Enseñanza, enunciada como un puente que pone al profesor novel en contacto con la realidad escolar y, a la vez, articula la Formación Inicial con el Desarrollo Profesional (Marcelo, 2008). Su recorrido es relevante, por circunscribir el *ritual* provisor de rudimentos culturales (docentes, escolares o sociales), destinados a preparar su integración con el entorno donde interactúa, en el entendido que adquirir el estatus de novel puede extenderse desde el primer año de docencia, una vez egresado de la Formación Inicial, hasta el segundo y tercer año impelido en buscar su propia identidad personal y profesional (Esteve, 2006).

Bajo este contexto, lo personal y profesional se interconectan por el cambio que vivencia el profesorado novel (Vaillant & Cuba, 2007; Calvo, 2008; Allen & Allegroni, 2009), conforme irrumpen y confrontan problemas y preocupaciones en su práctica diaria, sean de naturaleza formativa, metodológica, didáctica, disciplinar, relacional, entre otros (Berliner, 2000; Marcelo, 2007). Lo personal impone superar un *duelo* al verse asaltado por la soledad, inseguridad y falta de confianza en sí mismo (Vaillant, 2019). Lo profesional remite al encadenamiento de un doble proceso: enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). De tal suerte que su confluencia ejerce un efecto sustantivo en la forma en que interioriza habilidades de la enseñanza, a la vez de condicionarse ante la emergencia de incidentes intra e interáulicos.

La atención de dichos incidentes o situaciones problemáticas moviliza recursos reflexivos y racionales para valorarlos y emitir juicios con apego a creencias que procesan la información, apoyados en sus antecedentes internos y externos, hasta *robustecer* rutinas aprovechables al paso del tiempo (Marcelo, 2006). Si bien el profesor novel reconoce y evalúa cada situación singular, reconstruyendo la problemática, también confecciona nuevas respuestas desde su conocimiento profesional (Sanjurjo, 2009), según comprende el significado de sus acciones dentro de un contexto al percibir la inteligibilidad que poseen (Perrenoud, 2007), sintetizadas en decisiones pedagógicas intrínsecas al ajuste de la intervención aplicada en la enseñanza (Gallardo, 2003).

Cada decisión pedagógica, guía de la planeación y aplicación de las actividades propuestas por el profesor novel (Marcelo, 2009), requiere la amalgama de una metodología docente por ser el conjunto coherente de técnicas y acciones que coordinan y orientan el aprendizaje de los alumnos hacia determinados objetivos. Empero, el dominio de uno o varios métodos de enseñanza es considerada una competencia de sujetos más experimentados, quienes las *fortalecen* hasta alcanzar una destreza *madurada* de la planificación, dosificación, seguimiento y evaluación de contenidos en interacciones áulicas (Fernández, 2006), ya no como elementos

aislados de la práctica, sino conexos a componentes básicos, es decir: a) organización de los espacios, b) suministro de la información, c) selección del método, d) orientación y gestión de las actividades de aprendizaje, e) relaciones interpersonales (Zabalza, 2003).

Ante este escenario, la propuesta metodológica del profesorado novel puede verse *desbordada* por la realidad escolar cuando intenta convertir actividades de aprendizaje y contenidos seleccionados en experiencias educativas, al adolecer de recursos limitados con dificultad para discernir lo urgente de lo relevante, además de sustraerse por la falta de experiencia y formación didáctica (Han & Tulgar, 2019). Así pues, el peso sustantivo que tiene la didáctica en la enseñanza envuelve su estudio e intervención con sustento en una propuesta metodológica que responda: ¿Cómo enseñar?, ¿Cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que ofrece el pensamiento educativo actual? (Díaz-Barriga, 2009; 2012), a fin de encaminar la formación intelectual del educando, con base en un acto dinámico cuya aplicabilidad permea el aula si logra convertirla en un espacio vivo alimentado del trabajo cotidiano (Mallart, 2001).

Ahora bien, la investigación sobre el profesorado novel compila un historial durante los últimos 50 años, decantado en diversas líneas, que permiten advertir la relevancia formativa de los primeros años de ejercicio profesional al asumir la titularidad de un grupo. En este sentido, se circunscriben los trabajos considerados hoy día clásicos por sentar las bases del presente campo problemático. Entre ellos, Veenman (1984) analizó la relevancia de sus problemas y preocupaciones en el proceso de *Aprender a enseñar*, además de acuñar el constructo teórico "choque con la realidad", que puntualiza el desgaste de los ideales misioneros, erigidos en la Formación Inicial, una vez *sumergido* en la incierta, ríspida y agreste vida dentro del aula.

Paralelamente, Vonk (1983) orientó su investigación hacia los problemas subyacentes del ámbito social y contextual en la primera práctica, resaltando la diferenciación de dos momentos determinantes en el proceso de socialización profesional. El primero, umbral o antesala, abarca los primeros cinco o seis meses en contacto con una realidad escolar desconocida. El segundo, maduración o crecimiento, se extiende los meses siguientes, correlacionando las experiencias sobrevenidas que aportan conocimientos y saberes incipientes. Ambos momentos enmarcan situaciones problemáticas con diversos niveles de intensidad, cuyo acceso permite interiorizar aprendizajes complejos, diversos e inciertos.

La presencia de elementos socializadores cobró mayor relevancia con Marcelo (1999), quien distingue tres tipos de influencias al inicio de la vida profesional docente, a saber, personal, clase e institucional, supeditados a confrontar problemas de control de la disciplina, dominio de conocimientos disciplinares, motivación y planificación. Por otro lado, Schempp *et al.* (1993) advirtieron la relevancia del factor cultural en la interiorización y aprendizaje de normas, valores y conductas, pertenecientes a la escuela donde se inserta el profesor novel, como referentes cardinales que posibilitan adaptarse en un entorno desconocido, cambiante e incierto.

Una línea más desarrollada en el nuevo milenio por Allen y Allegroni (2009) incorporó los programas oficiales de inserción con acompañamiento de tutores, mentores o formadores. El objeto de estudio atendía los procesos resultantes bajo la supervisión de un docente experimentado en escuelas lejanas, problemáticas o con carencias, a sabiendas de que este tipo de destinos no son aceptados por los profesores con más

antigüedad. Finalmente, Vaillant (2009), erigida una de las máximas exponentes de la investigación en este campo, examinó los parámetros internos de las políticas de inserción a la docencia en América Latina para atender los primeros años de ejercicio profesional, la realidad donde se desarrolla y el distanciamiento teoría-práctica, causantes del deterioro en la capacidad de enseñar, sentimientos de frustración, falta de motivación y aislamiento.

Se comprende, entonces, que la travesía del profesorado novel al permanecer hostigada por múltiples emergencias propias de la realidad escolar moviliza procesos recursivos en su resolución, lo que origina una reflexión *en y sobre* la práctica que estructura conocimientos formales e informales de la vida en el aula con distintos niveles de aplicabilidad. En este sentido, el inicio de la práctica docente se desvela *antagonista* de la Formación Inicial mientras pone a prueba el temple y la capacidad del profesorado novel desde el primer día de clases, viéndose de pronto frente a sus alumnos con la responsabilidad de dosificar contenidos, asegurar el seguimiento de las actividades y aplicar medidas disciplinarias funcionales entre dificultades que *aceleran el tiempo lectivo, pero ralentizan los momentos de interacción*. Por ende, dicho lapso abrumador y lleno de dudas anhela transitarse lo más pronto posible, a fin de superar una condición desventajosa *alimentada* por la inexperiencia.

Este lapso incierto transfigura el trabajo diario del profesor novel en un reto multirreferencial para definir un estilo propio de enseñanza y dominar el diseño de planeaciones, articulando la dosificación, seguimiento y evaluación de los contenidos curriculares (la gran mayoría todavía *desconocidos*), junto con las necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos, sin descartar un nivel de flexibilidad suficiente que facilite aplicar adecuaciones. No obstante, la falta de experticia hace resentir sus vacíos formativos, proyectados en una práctica *accidentada* con múltiples dudas y pocas oportunidades de ser auxiliado por colegas o el mismo centro escolar si no cuenta con programas de inserción oficiales, mientras trata de subsanarla con los aprendizajes obtenidos en su vida como estudiante y la reproducción de modelos de enseñanza observados en sus propios profesores.

Consecuentemente, es relevante analizar el recorrido del profesorado novel según descubre e interioriza la práctica profesional armonizada con los problemas que confronta, más aún cuando la impronta generada sobre el proceso de *Aprender a enseñar* tiene resonancia en el futuro ejercicio docente. En este sentido, se llevó a cabo una investigación que documentó los problemas metodológico-didácticos (PDM) lindantes de la actividad áulica, punto medular del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que todavía pasan inadvertidos e incluso se consideran endémicos de la ineludible curva de aprendizaje adyacente, convirtiéndose en objeto de estudio sus necesidades formativas más apremiantes.

Así pues, la asunción personal del rol de profesor, los métodos de enseñanza, la clasificación, dosificación y evaluación de las actividades didácticas versus los diversos problemas emergentes en una cultura que lo ubica frente a una realidad escolar específica, permitieron cuestionar cuáles son los factores que inciden en los problemas metodológico-didácticos del profesor novel de Primaria para *Aprender a enseñar*.

Metodología

La investigación se inscribe en el enfoque mixto, proyectado hacia un estudio analítico-explicativo (Creswell, 2007; Merriam, 2009), con perspectiva socioconstructiva. El trabajo de campo atendió la coyuntura procedimental de los Incidentes Críticos (IC), orientada en recuperar sucesos imprevistos, temporal y espacialmente, causantes de crisis en el profesorado —conforme sus límites emocionales son rebasados, desestabilizan la identidad profesional e incluso logran fisurar sus creencias—, no obstante, llegan a convertirse en oportunidades de cambio (Monereo, 2011).

Los IC requirieron de un Registro de Clase (RC), donde se asentaron las eventualidades, perturbaciones o dificultades causantes de incertidumbre pedagógica al desarrollar las actividades, así como la intensidad de sus secuelas bajo la premisa de situarlos en contexto (Bilbao & Monereo, 2011). El análisis de cada IC sostuvo un ejercicio heurístico aplicado en las dimensiones integrantes del objeto de estudio, conciliando práctica docente, tipos de problemas sobrevenidos, forma en que los afrontaron, regulación o adecuación aplicada, efecto emocional resultante, errores cometidos, causas de las equivocaciones, dilemas y aprendizajes.

Formato para el registro de IC

Antes de acceder a las aulas, se definió el formato de los RC en aras de puntualizar los elementos básicos de su estructura, unificar criterios en todas las observaciones y posibilitar un proceso de análisis pormenorizado. Cada uno de los campos integrantes del RC recopiló datos específicos, organizados en tres apartados principales:

1. Datos generales:
 - a. Nombre del observador,
 - b. Centro escolar, Fecha,
 - c. Número de registro,
 - d. Incidente.
2. Elementos situacionales:
 - a. Contexto,
 - b. Narración del incidente,
 - c. Descripción.
3. Elementos aclaratorios:
 - a. Situaciones relevantes,
 - b. Explicaciones/causas.

Instrumento de validación empírica

Complementariamente, se recuperó la experiencia subjetiva del profesorado novel por medio de un Cuestionario diseñado con las dimensiones, indicadores y valores de una matriz descriptiva (Tabla 2). Cada indicador integró enunciados por valores identificados. En un inicio contenía 75 ítems; empero, el pilotaje con sujetos de prueba condujo a reducirlos en número y contenido, basados en los resultados de comprensión, eliminando aquellos confusos o ambiguos hasta obtener una redacción lo más clara posible y expresiones inteligibles.

El análisis de los datos se basó en una Escala Tipo Likert, por ser un procedimiento simple e intuitivo, cuyo esquema de reacción y fácil aplicación permite al sujeto aprender rápidamente el sistema de respuestas. Una de sus principales ventajas es que todos coinciden y comparten el orden de las expresiones (Likert, 1932). Es una escala ordinal de tipo aditiva que mide parámetros actitudinales hacia determinados fenómenos o situaciones (Matas, 2018). En este caso, los sujetos indicaban si estaban de acuerdo o en desacuerdo con un conjunto de ítems en forma de afirmaciones, jerarquizadas con números ordinales, acorde con la siguiente tabla:

Tabla 1
Escala de respuestas

Respuestas	Abreviaturas	Valores
Totalmente de acuerdo	TA	5
De acuerdo	A	4
Indiferente	I	3
En desacuerdo	D	2
Totalmente en desacuerdo	TD	1

Nota. Corbeta, 2007.

La aplicación de la escala prototipo viabilizó el ajuste de los ítems originales hasta obtener un total de 37, con un grado de coherencia aceptable, a su vez, una estructura de opción múltiple por cada dimensión e indicador propuestos:

Tabla 2
Matriz base del Cuestionario

Dimensión	Indicador	Valores
Estructura de clase	Planeación	Contenidos/Alumnos
	Régimen de trabajo	Improvisado/Rígido/Flexible
	Organización del aula	Expositiva/Participativa
	Materiales y recursos	Desatendidos/Oportunos
Interacción didáctica	Clima de clase	Constreñido/Independiente
	Desarrollo pedagógico	Horizontal/Vertical
	Turnos de participación	Docente/Alumnos

Dimensión	Indicador	Valores
Secuencia didáctica	Trabajo áulico	Mono/Multi-Procedimental
	Condiciones iniciales	Limitada/Detallada
	Exploración de conocimientos previos	Superficial/Exhaustivo
	Experiencia de aprendizaje	Guiada/Autónoma
	Conciliación conceptual	Fragmentaria/Integral
	Evaluación	Producto/Proceso
	Reforzamiento	Repetitivo/Reflexivo
Autorregulación profesional	Proceso	Antes/Durante/Después
	Tarea	Trabajo de clase/Aprendizajes
	Diagnosis	Capacidades/Necesidades

El diseño de la matriz epistémica se basa en la propuesta instrumental de Miranda (2007), ante la necesidad de especificar dimensiones, indicadores y valores que describan con mayor precisión el problema, además de garantizar el control de los valores y la situación concreta, tornándose en ejes de orientación y seguimiento de los resultados. Las Dimensiones son el ámbito de concreción y análisis de los PMD, afectados o limitados total o parcialmente durante la jornada escolar, acorde con su repercusión en el aprendizaje de la enseñanza. Los Indicadores concentran factores de la práctica docente con el efecto de dos o más valores, relativos a la interiorización de hábitos, actitudes, aptitudes, competencias y habilidades aprehendidos en la práctica, permitiendo la comprensión del progreso adquirido de la enseñanza.

El Cuestionario, remitido online autoadministrado, contenía instrucciones sobre su contenido, esto es, una serie de enunciados orientados a diversos aspectos de la práctica profesional docente, aclarando que no existían respuestas correctas o incorrectas ni se trataba de un ejercicio con fines de evaluación. Conviene precisar que, una vez recibidas las respuestas, fueron analizadas mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), a fin de asegurar la consistencia interna de los ítems, en correspondencia con la medición estándar del coeficiente Alfa de Cronbach, que arrojó un estadístico aceptable al correr los datos de todo el instrumento y cada uno de los elementos individuales, por su covarianza y correlación, presentados en las siguientes tablas:

Tabla 3
Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	Núm. de elementos
,810	.794	37

Nota. SPSS.

Tabla 4
Estadísticos de resumen de los elementos

	Media	Mínimo	Máximo	Rango	Máximo/ mínimo	Varianza	Núm. de elementos
Medias de los elementos	3,644	1,583	4,833	3,250	3,053	,559	37
Varianza de los elementos	1,303	,152	2,992	2,841	19,750	,405	37
Covarianzas interelementos	,135	-1,053	2,667	3,720	-2,532	,214	37
Correlaciones interelementos	,094	-,834	,932	1,766	-1,116	,115	37

Nota. SPSS.

La medida obtenida del constructo de la escala, correlacionando sus ítems, arrojó un resultado de 810 en la consistencia interna, lo que significa haber alcanzado un rango porcentual *Bueno* del instrumento. En lo que respecta a la varianza y covarianza, la medida de dispersión conjunta de variables permaneció en los límites estadísticos aceptados. Con base en lo anterior, se estuvo en condiciones de establecer la concordancia de respuestas con los problemas metodológico-didácticos registrados en los IC y alcanzar un suficiente nivel de certidumbre.

Participantes

La población de estudio, integró una muestra No Probabilística De Caso Ideal-Tipo (Hernández *et al.*, 2014), con 70 profesores noveles frente a grupo en centros escolares públicos de Educación Primaria (federales y estatales), ubicados en municipios del estado de Sinaloa (México), entre El Fuerte, Choix, Ahome, Culiacán, Badiraguato, La Cruz de Elota, Mazatlán y Concordia. Su localización resultó de consultar una base de datos generada por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.¹ Los criterios de inclusión delimitaron lo siguiente:

- Ser egresado de alguna Institución Formadora o Actualizadora de Docentes, reconocida por el gobierno del estado de Sinaloa.²
- Tener un perfil profesional de licenciatura dirigido a la enseñanza en el nivel de Primaria.
- Ejercer la titularidad de un grupo por primera vez, posterior al egreso de su Formación Inicial, entre uno y tres años.

Acorde con lo anterior, se registró que de los 70 docentes, 48 eran egresados de escuelas normales y 22 de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Asimismo, el tiempo de ejercicio tuvo una media de dos años. En lo que respecta a la participación por género, se dividió entre 59 mujeres y 11 hombres.

Procedimiento

El trabajo de campo implicó un ejercicio de contraste en dos etapas. La primera, Observación, tuvo un diseño No Experimental/Longitudinal (Hernández *et al.*, 2014), con el registro de los cambios sucedidos en cada dimensión e indicadores para determinar sus valores en diferentes periodos de tiempo, esto es, se observó a cada participante durante todo un ciclo escolar con cohortes en inicio, intermedio y final. Al respecto, se optó por el tipo de diseño De tendencia para organizar los 70 participantes en dos grupos de enfoque (recién egresados, tres años de servicio) y diferenciar la progresión en el aprendizaje de la enseñanza profesional. En total, se visitaron 23 escuelas: 12 de contexto rural y 11 de urbano, ya que el nombramiento del profesorado novel define la asignación del centro escolar al ingresar al Servicio Profesional Docente cuando obtienen su plaza. La mayoría, atendía primer y segundo grado, y solo cinco casos, tercer grado. Las observaciones abarcaron diferentes horas de la jornada escolar, diversificando momentos, asignaturas y contenidos, entre: a) primera hora de clase, b) clase después del recreo, c) última hora de clase.

La sistematización de los IC siguió un procedimiento riguroso de análisis inductivo con base en una segmentación de acciones (Monereo, 2011), es decir: a) Situación crítica, b) Emociones despertadas, c) Actuación profesional, d) Resultado de actuación, e) Dilemas, f) Enseñanzas. La información obtenida ofreció un referente para definir los valores de cada indicador y la formulación de enunciados tendientes a la reflexión y análisis de la práctica, sustento del Cuestionario, representando la segunda etapa, integrado con cuatro dimensiones, 16 indicadores y 37 enunciados, siendo remitido vía online como instrumento autoadministrado que permitía responderlo sin presiones y devolverlo por la misma vía. El contraste final de ambos tipos de datos sustentó la redacción de resultados.

Resultados

El registro de los incidentes que afectaron el seguimiento de las actividades, propuestas al interior del aula, *encarnan* situaciones conflictivas experimentadas por el profesorado novel durante sus primeros contactos con el ejercicio autónomo de la enseñanza profesional. Compilan vivenciar esta súbita transición profesional, ya sin acompañamiento de un docente, asesor o tutor que personificaba una suerte de *red de seguridad* accesible para aclarar dudas o emitir sugerencias durante los periodos de prácticas, siendo estudiantes en formación. En concreto, se delimitaron diez tipos principales de IC:

Ajustes dosificadores-temporales. Involucran la desorganización de las actividades establecidas previamente, articuladas con dos factores. El primero, *Programático*, ante la preocupación de cubrir los programas de estudio bajo planeaciones con una multiplicidad de contenidos que saturan la misma jornada escolar, al no saber cómo dosificarlos en la totalidad de la semana. El segundo, *Temporal*, representa la diferencia entre el tiempo asignado en planeación y su atención efectiva en la práctica, debido a lapsos extensos de inactividad o demasiado precipitados, conforme tratan de alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados en el tiempo lectivo.

Atención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Remiten a la presencia de uno o varios alumnos en sus grupos, padeciendo una condición física, psicológica, cognitiva, entre otros, sin saber cómo atenderlos ante una Formación Inicial o Continua insuficiente. Resulta en desánimo e incertidumbre por no sentirse preparados y la imposibilidad de integrarlos a las actividades desarrolladas en el aula, sean individuales o colaborativas, en vista de la dificultad que implica cubrir sus necesidades con pertinencia al pasar los momentos didácticos de la clase.

Interacción con alumnos participativos. Expone las constantes intervenciones espontáneas de los alumnos (relacionadas o no con las asignaturas, temas y contenidos). Dichas interacciones se encadenan con la falta de habilidad para canalizarlas y al mismo tiempo mantener el trabajo docente, hasta el punto de preferir ignorarlos e incluso llegar a reprenderlos por percibirlos como distracciones intencionadas.

Interrupciones interáulicas. Constituyen el intermitente acceso al espacio áulico por parte de diversos profesores responsables de asignaturas de apoyo (Educación Física, Inglés, Computación, Educación Artística) u otro actor escolar (director, conserje, secretarías), quienes de manera deliberada o espontánea, interrumpen el trabajo docente que se encuentran llevando a cabo por motivos laborales, administrativos e incluso personales.

Problemas metodológico-didácticos. Representan los conflictos que obstaculizan orientar el seguimiento de las actividades curriculares hacia un trabajo escalonado, derivando en la ramificación de un sinnúmero de situaciones conflictivas que, por lo general, rompen el desarrollo continuo de las clases, a causa de la inexperiencia en el manejo de contingencias.

Corrección de alumnos. Incluye los señalamientos directos que emiten uno o varios alumnos al notar alguna equivocación u omisión de las actividades señaladas al inicio de la clase, principalmente escritas en el pizarrón, siendo evidenciado ante el grupo.

Ambiente conflictivo. Envuelve el accionar dentro del contexto áulico bajo condiciones percibidas en suma caóticas. Acrecentado por el comportamiento de los alumnos con gritos al faltarles material didáctico, preguntas insistentes sobre el trabajo a realizar, repetición de instrucciones, permisos constantes para salir del salón, exponiendo una indisciplina exponencial que se agrava ante la falta de medidas correctivas e intentar seguir trabajando bajo constante interrupción.

Desatención de actividades. Encierra la omisión de alguna actividad o dinámica instruida previamente. Su descuido, torna en una situación conflictiva cuando los alumnos la exhiben, por lo cual, impone tomar conciencia el hecho de no haber respetado el orden establecido con anterioridad y concibe un trabajo áulico inconsistente, obligando sumar trabajo complementario.

Indisciplina focalizada. Demarca las actitudes de rebeldía o indiferencia de alumnos específicos, mismas que, al no lograr resolverse con habilidad y tolerancia resultan en múltiples llamados de atención hasta detener las clases, en un intento por resolver el conflicto, a fin de remitirlos con la autoridad escolar (dirección), viéndose incapaces de corregirlas y sentir que su autoridad ha sido rebasada.

Permisibilidad áulica. Señala actitudes laxas con los alumnos en un intento por mostrarse accesibles y cercanos a ellos. Lo anterior, si bien pueden mantener un trabajo áulico aceptable, conlleva situaciones que extralimitan la indisciplina desde

lapsos breves hasta la totalidad de la clase; en vista de la permisibilidad mostrada hacia sus actos sin adoptar alguna medida de control preventiva o correctiva.

Problemas metodológico-didácticos

La segmentación de los IC, junto con las respuestas del Cuestionario, posibilitaron confrontar la práctica autónoma de cada participante entre el grupo de recién egresados y aquellos con tres años de egreso. Derivado de las Observaciones, se registró el primer ejercicio docente como punto de partida para definir los valores iniciales, de ahí, el progreso de cada docente aportó un nuevo valor si exponía una actitud, habilidad o competencia diferente al previamente demostrado. El Cuestionario involucró un ejercicio de autopercepción con relación a su desempeño en clase, articulando los valores enunciados. La información obtenida constituyó la supracategoría Problemas Metodológico-Didácticos, atendiendo el seguimiento gradual del proceso de aprender a enseñar. Así pues, la matriz descriptiva sustenta la conceptualización de los valores e indicadores articulados en cuatro dimensiones:

- 1) Estructura de la clase,
- 2) Interacción didáctica,
- 3) Secuencia didáctica,
- 4) Autorregulación profesional.

Estructura de clase

El estilo personal que implementa el profesorado novel para establecer un marco general de trabajo va tomando forma progresivamente en contacto con la realidad escolar (Marcelo, 2008), al acceder de súbito en un escenario recorrido innumerables veces en calidad de alumno; no así con todo el peso de enfilar el proceso enseñanza-aprendizaje, ahora siendo el único responsable en definir una propuesta metodológica-didáctica, sustentada en la transferencia de su planeación hacia un régimen de trabajo que organice el aula, aproveche materiales y dosifique recursos en cada uno de los momentos didácticos de la clase.

Tabla 5
Matriz descriptiva: Estructura de clase

Dimensión	Indicadores	Valores
Estructura de clase	Planeación	Contenidos
		Alumnos
	Régimen de trabajo	Improvisado
		Rígido
		Flexible
	Organización del aula	Expositiva
		Participativa
	Materiales y recursos	Desatendidos
		Oportunos

Planeación

Instancia germinal de la práctica docente, su diseño comienza siendo un ejercicio pragmático donde se prioriza la dosificación de las actividades y momentos didácticos de la clase basados en los *Contenidos*, dado que el apremio por cubrir su totalidad en el tiempo lectivo, deja en segundo término las necesidades, ritmos o estilos de aprendizaje de los *Alumnos*; empero, una vez que logran distinguir la relevancia de estos factores se convierten en los reguladores de avances o pausas y se convierten en el referente primordial de la planeación, de tal suerte que pasa de ser un documento irrestricto a uno suficientemente flexible para adecuar, modificar o descartar algún contenido.

Régimen de trabajo

Expresa el talante particular que organiza y dirige cada una de las actividades en clase. Abarcan el conjunto de normas personales aplicadas al desarrollar sus planeaciones, inicialmente, siguiendo un porte *Rígido* en su conducción a pesar de las dificultades de progresión y sin facilitar el ajuste de las actividades programadas. Tornándose, en algunos casos, más *Flexible* conforme la experiencia demuestra que la realidad en el aula es cambiante y la incertidumbre se comprende elemento sustantivo del día a día; no obstante, el limitado bagaje pedagógico con que cuentan remite valerse de un trabajo *Improvisado*, recurso de supervivencia, ante la ineficacia en la resolución de dificultades emergentes de la práctica.

Organización del aula

Simboliza la distribución espacial de los alumnos para encauzar el trabajo escolar, que principia con sustento en la reproducción de clase tradicional *Expositiva*, colocándolos sentados en filas ordenadas con el docente al frente quien mantiene el contacto visual, sin posibilidad de modificarla, tratando de asegurar que interactúen lo menos posible o permanezcan en silencio. Por el contrario, la necesidad de obtener un espacio áulico donde se fomenta la colaboración mediante una clase *Participativa* incluye animarse a reubicar las bancas o pupitres para constituir equipos y potenciar el aprendizaje entre pares.

Materiales y recursos

Los materiales y recursos ubicados dentro del aula, el entorno o elaborados (impresos, interactivos, lúdicos, electrónicos, audiovisuales) constituyen un apoyo según se comprende que son una extensión de la clase; empero, su presencia ignota, no aplicable, deriva en ser *Desatendidos*, a pesar de tenerlos a la vista o hayan sido solicitados. Posteriormente, la obtención de mejores resultados con el apoyo de material concreto para el aprendizaje motiva no solo recuperar aquellos considerados didácticos, sino visualizar el potencial de diversos objetos *Oportunos*, que fortalecen las actividades en momentos y espacios específicos, asimismo, contribuyen en la elaboración de productos como apoyo de la evaluación del desempeño.

Interacción didáctica

El acceso al espacio áulico representa un momento sustantivo del tránsito profesional por la convergencia de múltiples emociones, pensamientos, dudas e incertidumbres, asociado con el temperamento o carácter del profesorado novel, todo ello, intermediario de la forma como inicia la regulación del trabajo en clase (Han & Tulgar, 2019). Así, los distintos niveles de diálogo y convivencia áulica con sus alumnos, individual o en conjunto, tienen efecto en este espacio simbólico del ejercicio docente donde sentimientos de soledad y vacíos formativos se encuentran, más aún, cuando llegan a permanecer “sumergidos” en ambientes críticos o situaciones conflictivas (Vaillant, 2019), necesitando mantener el contexto didáctico regulado con medidas que ciñen el clima de clase, orientan el desarrollo pedagógico y turnos de participación.

Tabla 6
Matriz descriptiva: Interacción didáctica

Dimensión	Indicadores	Valores
Interacción didáctica	Clima de clase	Constreñido
		Independiente
	Desarrollo pedagógico	Predominantemente horizontal
		Predominantemente vertical
	Turnos de participación	Mayoría docente
		Mayoría alumnos

Clima de clase

El ambiente generado por la intervención docente, pivote del clima al interior del aula, inserto en una realidad escolar con situaciones problemáticas, emprende un sistema interactivo *Constreñido* que limita las participaciones de los alumnos ante las dudas en la propia capacidad y el temor de no tener respuestas, desarrollando una didáctica apoyada en el trabajo regulado asiduamente. Sin embargo, un efecto de la soledad profesional que experimenta el profesorado novel involucra retraerse hacia el aula y sus alumnos, concebidos única compañía, por tanto, las condiciones interactivas dan paso a un ambiente más *Independiente* (flexible pero todavía regulado) con participación responsable, autonomía, creatividad, comunicación y reflexión, siendo un elemento socializador que aprende sin convertir el aula en un espacio descontrolado.

Desarrollo pedagógico

El trabajo progresivo, durante los primeros meses de ejercicio profesional, va definiendo una intencionalidad en cada momento didáctico de la clase paralelo a la progresión de conflictos cada vez más acentuada, desde la cual se toma la

decisión de intervenir apoyados en una orientación *Predominantemente horizontal* con una enseñanza cercana a monólogos vertidos por el profesorado novel en un intento de mostrarse con suficiente autoridad frente a sus alumnos, aunque inhiba la reflexión. Seguido de un periodo ulterior, articulando la diversidad del grupo con el establecimiento de compromisos que nutren la calidad de la relación grupal, siendo *Predominantemente vertical*, respaldada en un clima de confianza potenciador de las capacidades de sus alumnos.

Turnos de participación

La interacción didáctica, acorde con el intercambio recíproco de comentarios o explicaciones que acompañan las preguntas y posibilitan la apropiación de conocimientos por cada contenido curricular, provoca el agotamiento de recursos dialógicos, discursivos y físicos cuando son de *Mayoría docente*, sosteniendo disertaciones durante un lapso de tiempo extendido sin regular el paso de una materia a otra. Progresivamente, adquieren habilidades dialógicas, conforme sienten mayor seguridad, enfiladas hacia una participación con *Mayoría de alumnos* que logra hacer menos extenuante y más dinámica la sucesión del proceso enseñanza-aprendizaje, asimismo, agiliza las actividades e incluso evitan desgastar la motivación o interés en la clase.

Secuencia didáctica

El contacto con la realidad escolar, siendo titular de grupo, concentra múltiples conflictos del profesorado novel, vinculados a su desarrollo procedimental didáctico, ante la falta o indeterminación de los momentos didácticos de la clase, las funciones didácticas predominantes que establecen, además de su especificidad y grado de amplitud (Berliner, 2000). En ella, comienzan a probar estrategias de enseñanza bajo condiciones diversas que requieren un punto de partida del conocimiento previo, a fin de entretelar actividades y experiencias de aprendizaje hasta obtener una evaluación.

Tabla 7
Matriz descriptiva: Secuencia didáctica

Dimensión	Indicadores	Valores
Secuencia didáctica	Trabajo áulico	Monoprocedimental
		Multiprocedimental
	Condiciones iniciales del aprendizaje	Limitada
		Detallada
	Exploración de conocimientos previos	Superficial
		Exhaustiva
	Experiencia de aprendizaje	Guiada
		Autónoma
	Conciliación conceptual	Fragmentaria
		Integral

Dimensión	Indicadores	Valores
Secuencia didáctica	Evaluación	Producto
		Proceso/Conocimiento
	Reforzamiento	Repetitivo
		Reflexivo

Trabajo áulico

La falta de experiencia constriñe la habilidad de diagnosticar, dosificar y evaluar los momentos didácticos de la clase (inicio, desarrollo, cierre), reflejo de un trabajo áulico rebasado ante el desconocimiento y/o dominio de una gama de actividades armónicas con su progresión, remitiendo a la utilización de una secuencia *Monoprocedimental* estática y sin cambios que dificulta mantener un trabajo equilibrado. Sin embargo, la capacidad adaptativa del profesorado novel anima utilizar estrategias recuperadas de diversas fuentes, en forma de amalgama híbrida, base de un pensamiento pedagógico *Multiprocedimental* con mayores posibilidades de desarrollar una visión concéntrica que logra distinguir los múltiples factores endógenos de la práctica diaria.

Condiciones iniciales de aprendizaje

El comienzo de las clases simboliza más un momento de proximidad que de enseñanza, su trascendencia conduce a establecer condiciones óptimas desde el primer contacto con los alumnos. El primer día de clases (incluso el primer mes), se mantiene una interacción *Limitada* (indiferente, sin ofrecer un saludo inicial) que expone un contrato pedagógico fragmentado con instrucciones inexactas o poco claras sin clarificar el trabajo posterior; no obstante, la socialización diaria accede a la dimensión emocional de los alumnos, suscitando la apropiación progresiva de una rutina preliminar *Detallada* en la búsqueda de un ambiente de aprendizaje que modula apertura y empatía al interior del grupo con la descripción detallada o repetitiva de instrucciones, punto de acceso entre conocimientos previos y nuevos contenidos a enseñar.

Exploración de conocimientos previos

El diagnóstico de los conocimientos previos con que cuentan los alumnos, momento embrionario del aprendizaje sobre un tema determinado, comprende una actividad conocida pero inconsistente por el profesorado novel impelido en asegurar este punto de partida, su indagación adquiere un tratamiento *Superficial* derivado de una búsqueda imprecisa que volverá a indagar varias veces. Aquí, el tratamiento de ensayo-error modula integrar un sondeo *Exhaustivo* sin perder de vista el factor tiempo, dada la imposibilidad de conocerlos a detalle, aun así, este equilibrio cognitivo suministra la evaluación diagnóstica de dichos saberes y una panorámica grupal de las necesidades de los alumnos.

Experiencia de aprendizaje

El recorrido pedagógico, entendido como el trabajo efectuado por el profesorado novel al acompañar a sus alumnos durante el tiempo lectivo, permanece instaurado (en un inicio) bajo una modalidad *Guiada* con actividades memorísticas, enfatizando lo que debe efectuarse y cómo aprender, además de la interiorización paulatina del conocimiento utilizable en el aula, pero sin aprovechar la espontaneidad de los alumnos, lo cual va evolucionando hacia una experiencia *Autónoma* más significativa con el asentimiento de emplear diferentes espacios, medios o materiales según se familiarizan con el entorno; dicha mediación tratará de vincular el aprendizaje más allá del espacio áulico, a fin de poder transferirlos a la vida cotidiana.

Conciliación conceptual

Las regulaciones que acompañan el seguimiento de las actividades requieren asegurar un nivel aceptable de los aprendizajes obtenidos durante la transición de los momentos didácticos de desarrollo y cierre, situación que no resulta sencilla con grupos numerosos por derivar en un ejercicio *Fragmentario* al no saber encadenar conocimientos, habilidades y valores para retroalimentarlos, ampliarlos o enriquecerlos. Con el transcurrir del primer año de práctica, valoran este punto coyuntural con sustento en el dominio de una visión *Integral* del aprendizaje, reflexionando valorar los procesos y productos del grupo no solo para detectar errores, sino asegurar la transformación de saberes previos en nuevos aprendizajes centrados en una evaluación formativa.

Evaluación

Epílogo formativo de los momentos didácticos de la clase, delimita un factor de emergencias problemáticas si es relacionada con una concepción asociacionista y memorística que solo verifica la reproducción del contenido enseñado, proyectado en *Productos* (observables, medibles), dado que facilitan una valoración cuantitativa pero sujeta a múltiples ejercicios, dejando en segundo y tercer plano el *Proceso* y *Conocimiento*, es decir, el complemento de factores relacionados con la capacidad de análisis, reflexión y desempeño alcanzado por sus alumnos, cada uno partes de un todo formativo.

Reforzamiento

La interacción del profesorado novel durante la totalidad de la clase expresa limitaciones didácticas cuando se remite a una ejercitación, memorización o ejemplificación de trabajo *Repetitivo*, según alcance para verificar la exposición del conocimiento nuevo (verbal o escrito); no obstante, confirmar la coexistencia de un proceso *Reflexivo* que concilie enseñanza y proceso individual de aprendizaje, se convierte en una parte central de su enseñanza por dotar de mayor autonomía a los alumnos y apropiarse de contenidos que constituyan saberes específicos.

Autorregulación profesional

Consiste en el ejercicio reflexivo aplicado en, sobre y para la práctica del profesorado novel, permitiéndole movilizar pensamientos, emociones y acciones para confrontar los distintos retos o eventualidades emergentes del trabajo diario (Sanjurjo, 2009). Apremian procesos cognitivos permanentes con intensos momentos de dudas e incertidumbres, conjugando motivación y autoconocimiento, en solitario, cuya heurística viabiliza interiorizar saberes docentes que favorecen el proceso de aprender a enseñar en la práctica (Han & Tulgar, 2019). Se trata, entonces, de una actividad que dinamiza aprender los pormenores implícitos e intrínsecos de la enseñanza profesional autónoma al cubrir vacíos o necesidades formativas y posibilita valerse de experiencias transformadas en patrones de conducta.

Tabla 8
Matriz descriptiva: Autorregulación profesional

Dimensión	Indicadores	Valores
Autorregulación Profesional	Proceso	Antes
		Durante
		Después
	Tarea	Organizar el trabajo de clase
		Generar aprendizajes
		Alcanzar resultados
	Diagnosis	Capacidades
		Necesidades
		Motivación

Proceso

Correlaciona nociones didácticas y saberes docentes utilizados por el profesorado novel al confrontar una realidad escolar caótica. La reflexión tiene un carácter preparativo *Antes* de la práctica para visualizar el seguimiento de la clase y anticipar el uso de recursos (actitudinales y/o materiales) más adecuados a las características del grupo. Por otro lado, el trabajo áulico promueve la reflexión *in situ Durante* las clases, actividad permanente que impulsa tomar decisiones ante un evento inesperado o conflictivo para resolverlo. Finalmente, los periodos *Después* de clases se convierten en momentos de profunda reflexión sobre los incidentes e interacciones ocurridos, siendo dispositivos episódicos reguladores de la práctica que advierten si la intervención fue equivocada o exitosa. Así pues, la práctica en contexto forma parte de un entramado que articula aprendizajes interrelacionados e interdependientes del cómo enseñar, aportando insumos indelebles a su bagaje pedagógico y experiencial.

Tarea

Adquiere una considerable relevancia, al representar actividades de automonitoreo y autoevaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en todo el tiempo lectivo. Tienen

una primera fijación en la asunción progresiva del rol de profesor titular, responsable de lo que ocurre al interior del aula y las consecuencias de sus decisiones. Focaliza *Organizar el trabajo de clase* desde una perspectiva de la realidad escolar cada vez más holística, multifactorial y cambiante ante la injerencia de elementos propios o ajenos al ambiente áulico, esto es, disciplina áulica, tiempo perdido, falta de material didáctico, estrategias didácticas falibles o improvisación planificada. Asimismo, tamiza su visión en aspectos más específicos para *Generar aprendizajes*, ya no solo por estar señalados en los programas de estudio sino constituir la razón de que los alumnos asistan a clases, por ende, *Alcanzar resultados* implica racionalizar el alcance efectivo de su accionar si logran obtener un mínimo diario, a pesar de las dificultades diarias que los trastocan, sin que esto exprese una postura indolente, conformista o autocomplaciente.

Diagnosis

El proceso autorreflexivo difiere en la habilidad del profesorado novel para diagnosticar sus propias *Capacidades* en un momento formativo donde la práctica solitaria obliga al retraimiento hacia el aula, la ayuda del centro escolar es bastante restringida y las dificultades provocan decepciones de su destreza al atender PMD. Por ello, la cobertura de *Necesidades* se torna en actividad sucinta durante los primeros meses de ejercicio autónomo, conformándose una identidad profesional extendida hacia un estilo de enseñanza con la posibilidad de adecuarse a las diferentes situaciones, problemas o conflictos que la realidad educativa va presentando; empero, su desatención deriva en conflictos emocionales por el desconocimiento de la práctica contextualizada que requieren fuertes dosis de *Motivación* aportadas por los docentes en este lapso de incertidumbre y soledad rampante, logrando alentarse en proseguir con la confrontación de problemas y dificultades.

Conclusiones

Los diversos PMD registrados en el ejercicio profesional del profesorado novel exhiben la convergencia del doble proceso, señalado por Marcelo (2007), sobre enseñar mientras se aprende a enseñar, en un espacio (el aula) donde se encuentran frente a frente el alumno recién egresado de la Formación Inicial y profesor novel recién ingresado a un centro escolar. Dicha dicotomía condiciona asumir la titularidad de un grupo sin experiencia en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje y la práctica docente autónoma ante el desconocimiento de los rasgos socioculturales del centro escolar donde se inserta por primera vez. Todo ello, factores que redimensionan las dificultades emergentes percibidas en el día a día por evidenciar sus vacíos formativos e intensificar las incertidumbres pedagógicas, detonando una metamorfosis docente al intentar resolverlas con saberes docentes aprehendidos previamente, desordenados y caóticos, debido a su necesidad de supervivencia.

En este sentido, las dimensiones que integran el análisis relacionan dos tipos de aprendizajes cuya progresión abarca transitar desde recién egresado hasta rebasados los tres años de práctica en contacto con problemas áulicos. El primero, *Estratégico*, constituye el proceso evolutivo de su habilidad perceptiva para observar el escenario completo, donde se articulan los factores internos y externos de enseñanza-

aprendizaje inmersos en la práctica diaria, derivado de agudizar los sentidos docentes y el efecto que cada eventualidad provoca. A diferencia de los primeros encuentros con los alumnos, cuando se atiende por separado cada momento, situación o ámbito de la enseñanza sin poder cohesionarlos hacia las actividades de aprendizaje.

El segundo, Procedimental, concibe el aumento en la capacidad de decisión áulica con sustento en discernir lo urgente de lo relevante según van autorregulando su enseñanza. En función de los resultados alcanzados y el aprendizaje de los alumnos, se va confeccionando una mayor destreza en el dominio de los tiempos, recursos y momentos didácticos de la clase, convertidos en referentes primordiales para corregir errores en la práctica. De ahí que la posibilidad de hacer cambios sin plan o preparación deja de significar un elemento problemático para transformarse en cursos de acción con adecuaciones interactivas de la enseñanza *in situ*, ya no como respuesta a una reacción forzada por situaciones problemáticas, sino fortaleciendo la automotivación del ejercicio propio.

Si bien el tránsito por la etapa de inserción se experimenta, regularmente, áspero o accidentado e incluso provoca dudar de la destreza que se tenga en planear, dosificar y evaluar las actividades o contenidos ante un limitado abanico de recursos metodológico-didácticos, existe un *punto de quiebre intelectual* cuando logran advertir la causalidad entre factores problemáticos intra e interáulicos, por ejemplo, el impacto que generan los vínculos afectivos en la conducta de sus alumnos si se convierten en obstáculos de aprendizaje. Su registro permite superar el simple acto de sobrellevar la práctica y en su lugar promueve un quehacer docente más propositivo, regulado e intencionado que trata de generar conocimientos y consolidar habilidades, acorde con las necesidades del grupo, su contexto, necesidades, ritmos o estilos de aprendizaje.

De tal suerte que el elemento clave de este inaugural ejercicio constituye la capacidad de Autorregulación en las tres dimensiones especificadas (Estructura de clase, Interacción didáctica, Secuencia didáctica). Muestra de una característica personal que pone de manifiesto el papel activo del profesorado novel protagonista de su propio aprendizaje en diferentes niveles: cognitivo, motivacional y conductual, en tanto, necesitan mantener una permanente actividad de autodirección, automonitoreo y autoevaluación. En suma, expresa la vía que suscribe transformarse en un profesional de la enseñanza con mayor autonomía, adecuación a los cambios surgidos en su entorno y vínculo de la reflexión en, sobre y para la práctica desde múltiples ángulos, sustancialmente, encadenados a los ámbitos metodológico-didácticos.

Notas:

¹ USICAMM: Órgano administrativo desconcentrado, adscrito a la Secretaría de Educación Pública en México, responsable del proceso de ingreso y permanencia al Servicio Profesional Docente.

² En el estado de Sinaloa se reconocen la Escuela Normal de Sinaloa, Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa, Escuela Normal Experimental del Fuerte, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (Unidades Culiacán, Mazatlán y Los Mochis).

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

El único autor fue responsable de la concepción del trabajo, del diseño de la investigación, de la recolección de datos, del procesamiento y análisis de la información, de la elaboración y corrección del documento.

Referencias

- ALLEN, B., & ALLEGRONI, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Ministerio de Educación.
- BERLINER, D. (2000). A personal response to those who blast teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.
- BILBAO, G., & MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuesta para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151.
- BRITTON, E., PAINE, L., PIMM, D., & RAIZEN, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Kluwer Academic Press.
- CALVO, O. (2008, junio 27). *Problemas Actuales en la Profesionalización de la tarea Docente* [Ponencia]. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla, España.
- CRESWELL, J. (2007). *Diseño de investigación. Enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. Sage Publications.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2012). *Didáctica y curriculum*. Paidós.
- ESTEVE, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la enseñanza. *Teoría de la educación*, (18), 85-107.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación en competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- GALLARDO, B. (2003). La Teoría de la educación. Objetos, enfoques y contenidos. *Teoría de la Educación*, (14), 19-46.
- HAN, T., & TULGAR, A. (2019). An analysis of the Pre-service Teachers' Teaching Anxiety and Coping Strategies: A Turkish Elementary School Context. *Gist-Education and Learning Research Journal* (19), 49-83. <https://doi.org/10.26817/16925777.802>
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- LIKERT, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology* (140), 5-55.
- MALLART, J. (2001). Didáctica: concepto, objetivo y finalidad. En F. Sepúlveda & N. Rajadell. (Coord.), *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- MARCELO, C. (1999). Estudios sobre Estrategias de Inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144.

- MARCELO, C. (2006, noviembre 23). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente* [Taller]. Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Bogotá, Colombia.
- MARCELO, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, (33), 27-38.
- MARCELO, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- MARCELO, C. (2009). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Universitaria de Didáctica*, 4, 31-47.
- MATAS, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- MERRIAM, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- MIRANDA, F. (2007). *Guía para la elaboración del proyecto de intervención sobre gestión del conocimiento e innovación*. FLACSO.
- MONEREO, C. (2011). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 149-178.
- PERRENOUD, P. (2007). La división del trabajo entre formadores del profesorado: desafíos emergentes. En M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* (pp. 221-246). Díada Editora.
- SANJURJO, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- SCHEMPP, P., SPARKES, A., & TEMPLIN, T. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 3(3), 447-472.
- VAILLANT, D., & CUBA, S. (2007). *Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. GTD-PREAL.
- VAILLANT, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 27-41.
- VAILLANT, D. (2019). Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 23(3), 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, 54(2), 143-178.
- VONK, J. (1983). Problems of the beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.
- ZABALZA, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.