



Educación XX1

ISSN: 1139-613X

educacionxx1@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a
Distancia
España

Maciel de Oliveira, Cristina
ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE
PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN URUGUAY
COMO BASE PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO
PROFESIONAL
Educación XX1, vol. 21, núm. 1, 2018, pp. 63-85
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466004>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

3

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE PROFESORES PRINCIPIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN URUGUAY COMO BASE PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL

(ANALYSIS AND ASSESSMENT OF THE EDUCATIONAL NEEDS OF SECONDARY EDUCATION TEACHERS IN TRAINING IN URUGUAY AS THE GROUNDS FOR THE DESIGN OF A PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM)

Cristina Maciel de Oliveira
Consejo de Formación en Educación, Uruguay

DOI: 10.5944/educXX1.15386

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XX1*, 21(1), 63-86, doi: 10.5944/educXX1.15386

Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. [Analysis and assessment of the educational needs of Secondary Education teachers in training in Uruguay as the grounds for the design of a professional development program]. *Educación XX1*, 21(1), 63-86, doi: 10.5944/educXX1.15386

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto la fundamentación del diseño de un programa de desarrollo profesional orientado a profesores principiantes de educación secundaria. Para ello, tras la descripción del contexto, se aborda el análisis de las necesidades de formación, elemento fundamental cuando se pretende diseñar un programa. Se realiza primero una consulta de fuentes, en el contexto latinoamericano e internacional, que analizan el tema de forma genérica. Se procede luego al análisis empírico de las mismas mediante una metodología propia de la investigación evaluativa. Los resultados se agrupan atendiendo a la perspectiva de los sujetos consultados. Tanto los profesores principiantes, como los directivos de los liceos consultados, manifiestan que existen necesidades de formación. Entre estas, el conocimiento profesional, particularmente pedagógico y psicológico, el vínculo educativo del profesor con la comunidad educativa y sus actitudes hacia su profesión, tienen que

ser objeto de formación continua y de desarrollo de competencias para los profesores principiantes, en la perspectiva de los equipos directivos de los liceos. En consecuencia, estos profesores manifiestan sentir bastante y mucha necesidad de continuar con la autoformación profesional, de saber tratar a los alumnos adolescentes y sus conductas, de motivarlos por el aprendizaje. La diversidad y la inclusión de los alumnos también generan en los profesores principiantes necesidades profesionales de formación.

PALABRAS CLAVE

Necesidad de formación; formación continua; enseñanza secundaria; programa de formación.

ABSTRACT

This paper will set the grounds for the design of a professional development program aimed at high school teachers in training. For this, after describing the context, we analyzed the needs of training, which is a key element when attempting to design a program. We first carried out source consultation in the Latin-American and international contexts which have analyzed the topic generically. Secondly, we implemented the empirical analysis of such sources through a typically evaluative research methodology. The results were grouped according to the subjects' perspectives. Both the trainee teachers and the school boards of the consulted high-schools state that there are needs for training. These included professional knowledge (especially pedagogical and psychological) teachers/teaching community education link and attitudes towards their profession which, according to the school boards, must be the subject of continuous training and skill development for trainee teachers.

In accordance with this, the above-mentioned teachers express a sentiment of great need for continuing with their professional self-training, knowing how to deal with teenage students and behavior, and encouraging learning. Student diversity and inclusion also create needs of professional training in trainee teachers.

KEY WORDS

Training need; further training; secondary education; training programme.

INTRODUCCIÓN

El presente análisis se realiza en el transcurso del Proyecto «Contribución al fortalecimiento profesional de profesores principiantes de Edu-

cación Secundaria en la Región Este del país» que se desarrolla desde la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo (DPDEE) del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay, entre 2009 y 2012. Tiene como antecedente una investigación exploratoria que se desarrolló en liceos públicos de este país en la que se confirma empíricamente que los profesores de enseñanza secundaria, a partir de su titulación, sienten necesidad de mejorar el ejercicio de su tarea docente durante los primeros años de trabajo.

Dicha confirmación suscita el interés por analizar y valorar las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria, con vistas a proponer a las autoridades nacionales de formación en educación, un programa de desarrollo profesional que fortalezca la formación de docentes principiantes de enseñanza secundaria, en consonancia con las necesidades e intereses propios de la etapa inicial que están vivenciando.

El contexto de la situación problemática

A partir de 2011, en Uruguay, se inicia el proyecto «*Acompañamiento de noveles maestros y profesores del Uruguay en sus primeras experiencias de inserción laboral*», que da lugar al «*Programa de Formación de Formadores para el acompañamiento de noveles docentes de Uruguay*», con el objetivo general de mejorar su inserción en las culturas profesionales e institucionales, y el específico de implementar una experiencia colaborativa de acompañamiento. *Sin embargo, según la información disponible, parece llegar a pocos egresados.*

Por otra parte, entre los cursos de capacitación, actualización y perfeccionamiento de docentes no los hay orientados específicamente a los profesores que comienzan a ejercer su profesión al término de su formación inicial.

Dado que, por otra parte, los cursos de capacitación y perfeccionamiento existentes no se orientan específicamente a este tipo de profesores, nos encontramos ante una situación no resuelta que la torna susceptible de ser investigada. Por ello, nos planteamos el diseño de un programa de desarrollo profesional específico, que fortalezca la formación de los profesores de Educación Secundaria, en consonancia con las necesidades e intereses propios de la etapa inicial que están vivenciando, tanto en sus objetivos y propuesta metodológica, como en los contenidos.

Necesidad de fundamentar un programa de formación

La fundamentación del diseño del programa es abordada desde dos perspectivas complementarias: la consulta de los estados del arte sobre formación de docentes y sobre programas de formación continua destinados a docentes principiantes que están siendo desarrollados en el contexto latinoamericano e internacional y el análisis de las necesidades de formación específicas detectadas mediante una metodología propia de la investigación evaluativa.

Consulta de fuentes

A comienzos del siglo veintiuno, se analiza la problemática que da lugar a que en diez países de América Latina se haya centrado la atención en la formación de docentes en servicio (Saravia y Flores, 2005).

En el caso específico de la etapa inicial de la docencia, se reconocen cuatro áreas de estudio. Una se relaciona con las características de los profesores principiantes, sobre la que parece no haber publicaciones en América Latina hasta 2006. La segunda tiene que ver con las experiencias de acompañamiento en Estados Unidos, en Europa (Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia, Israel) y en países de otros continentes como Nueva Zelanda y Japón. La tercera, a partir de las investigaciones de Vonk en 1983 y de Veenman en 1984, se refiere a las dificultades que experimentan. La cuarta reúne las investigaciones sobre la socialización de los principiantes (Jiménez Narváez y Angulo Delgado, 2008).

Para el diseño del programa de formación continua para docentes principiantes, interesa conocer las dificultades que se les presentan, detectadas en las investigaciones. Los resultados revelan que son similares para los maestros de enseñanza preescolar, básica o para profesores de enseñanza media, y se dan en la enseñanza (Penalva López, Hernández Prados y Guerrero Romera, 2013), en la planeación y en las relaciones con colegas y directores, con los familiares de los estudiantes y con la comunidad.

La revisión internacional de investigaciones, en lengua inglesa, aporta fundamentación sobre la importancia de que los profesores participen en situaciones de desarrollo profesional, dado el impacto positivo que este tiene en sus creencias y prácticas, en el aprendizaje de los alumnos y en la implementación de las reformas educativas (Villegas-Reimers, 2003).

Otro campo de antecedentes es el referido a los programas que buscan facilitar la inserción profesional y fortalecer la formación de los profesos-

res principiantes. La institucionalización de esos programas es reciente en América Latina, en comparación con las políticas y los dispositivos de apoyo implementados en países del continente europeo y asiático, como Japón, en donde se desarrolla el programa de capacitación obligatoria para los profesores egresados desde 1988.

En la década del ochenta, Tisher, en 1984, citado por Marcelo (1988), plantea los objetivos que deben proponerse los programas destinados a apoyar a los profesores e introducirlos en su profesión durante sus primeros años de enseñanza. Entendiendo por inducción a la enseñanza el período en el cual los profesores realizan la transición desde estudiantes a profesores, los objetivos son: (a) el desarrollo del conocimiento del profesor sobre el centro educativo y el sistema en el cual se inserta, (b) el conocimiento de la conciencia del ser profesor y la comprensión del profesor principiante en relación con la complejidad de las situaciones de enseñanza y la sugerencia de alternativas para afrontar estas complejidades, (c) el suministro de servicios de apoyo y recursos dentro de los centros educativos, (d) la ayuda a que apliquen el conocimiento que tienen o que podrían obtener por sí mismos.

Desde la certeza de que el primer lustro en la vida de quien ejerce la docencia es clave porque es cuando construye su cultura de trabajo (Vaillant, 2014), los programas de inducción estructurados y diseñados para ofrecer formación adicional y ayuda personalizada a los profesores principiantes son obligatorios en 17 países europeos. Algunos de estos programas se centran en el asesoramiento individual y otros en la formación, pero todos tienen como objetivo ayudar a los profesores a adaptarse a la profesión y reducir las probabilidades de que la abandonen tempranamente (Comisión Europea, 2013).

En América Latina, las políticas de inserción a la docencia han sido una deuda pendiente (Vaillant, 2009). Al finalizar el siglo veinte surgieron experiencias en Argentina, en México y en Chile. Actualmente Uruguay y Colombia han manifestado interés, pero prevalece la de adaptación a la realidad librada a la suerte del profesor principiante, modelo *nadar o hundirse* (2005), modelo *aterriza como puedas* (Carlos Marcelo García, 2007), citados por Vaillant, (2009).

En la perspectiva del desarrollo profesional, que es la que interesa en el diseño del programa a realizar «*la inducción debe ser un proceso comprensivo, coherente y sostenido organizado por la autoridad educativa*» (Vaillant, 2009, p. 38).

La revisión documental se complementa con la consulta del estado del arte sobre la formación continua de docentes principiantes de ense-

ñanza secundaria en servicio, en el período 2010-2014, en el corpus de investigaciones existente en las bases de datos ERIC, ProQuest, PsycINFO, EconLit. Los descriptores clave fueron los siguientes: (a) *teachers: novice, beginning, new*; (b) *secondary education, high school*; (c) *teacher education: novice teachers programs, inservice teacher training, induction programs*; (d) *professional development*. En una primera categorización, se interpreta que los problemas que son objeto de estudio podrían agruparse en las categorías Formación Docente (FD), Práctica Docente (PD) y Creencias Docentes (CD). En la categoría FD emergen los desafíos actuales para la docencia, tales como el aumento de sus estándares para la mejora de su calidad y la inclusión de las tecnologías y la comprensión de la diversidad según las exigencias sociales. En la categoría PD, las perspectivas se orientan a la mejora de la misma con predominio de la concepción de enseñanza como medio para favorecer la inclusión social. En la categoría CD importan las perspectivas de significado que los profesores atribuyen a la enseñanza y cómo las transfieren a la misma en el ejercicio de su rol docente.

A partir de esta primera sistematización, se reorganizan los temas de investigación en función de sus propósitos y se obtienen tres nuevas categorías que se definen como sigue. Propósito (1) *de Mejoramiento de la Formación Docente*. (2) *de Desarrollo de la Visión Inclusiva* (3) *de Comprensión de las Creencias Docentes*.

De acuerdo con el relevamiento realizado, algunas características que se entiende debe reunir la propuesta para preparar a los profesores en coherencia con los desafíos actuales de la sociedad, entre los cuales, la inclusión social parece ser la demanda primordial, son las siguientes: la participación de los profesores, la contextualización de la propuesta, la atención de las necesidades y demandas de los profesores sobre áreas a mejorar, la interacción entre los profesores, el predominio de la experiencia, el fortalecimiento de las competencias, la práctica educativa acorde al aprendizaje del adolescente, el conocimiento pedagógico del contenido tecnológico, la aplicación de la inclusión en la práctica, la comprensión del currículo sobre educación para la ciudadanía y de su rol docente como mediador, la preparación para encarar la diversidad y las tensiones interculturales y la orientación hacia las necesidades de la comunidad.

En relación con las percepciones y creencias de los profesores destinatarios del programa, en las investigaciones revisadas se sugiere favorecer en ellos la comprensión de la enseñanza, de los estudiantes, de sus interacciones con los estudiantes, de las familias de estos y de su identidad como profesores de enseñanza secundaria; atender las creencias de los profesores en su desarrollo profesional; tener en cuenta las perspectivas,

creencias y prácticas de los formadores de profesores y el impacto de las mismas en la formación.

Entre los fundamentos teóricos que aporta el estado del arte, se recoge la concepción de desarrollo profesional como un proceso de construcción de cultura, colaborativo, que será más efectivo en tanto haya interacciones significativas entre los profesores, con los integrantes de la institución educativa, con las familias de los alumnos y con los miembros de la comunidad en general (Villegas-Reimers, 2003). En este marco de desarrollo profesional, se cree pertinente que el objetivo general de este programa sea promover los conocimientos relevantes para la enseñanza atendiendo a las preocupaciones emergentes de la práctica de la enseñanza que manifiestan los profesores. Desde una visión constructivista se concibe al profesor como práctico reflexivo y aprendiz activo a quien hay que ayudar a construir nuevas teorías y prácticas pedagógicas (Kennedy, 2002, 2004, 2006, 2008). Se entiende que la enseñanza que desarrollen estos profesores no puede ser ajena a los requerimientos sociales donde destaca la pedagogía para la inclusión, tal como se constató en la aproximación al estado del arte. En consecuencia, el motivo principal de la enseñanza ha de ser enseñar bien a los diferentes alumnos, es decir, enseñar en la diversidad. Para ello se cree necesario que los profesores conozcan y apliquen estrategias basadas en los contenidos de la enseñanza y en la observación de los alumnos y que sean capaces de aunar a la comunidad que estos alumnos integran (Darling-Hammond, 2001). El aprendizaje transformativo puede ser el tipo de aprendizaje adecuado para un programa de desarrollo profesional dirigido a profesores principiantes de Enseñanza Secundaria (Mezirow, 2003, en Kitchenham, 2008).

En relación con el tipo de conocimiento que debe proveerse a los profesores, algunos piensan que necesitan más conocimiento sobre las materias que deben enseñar; otros creen que precisan obtener un repertorio de rutinas y prácticas que deben usar en la clase; también se entiende que deben alcanzar conocimiento sobre el proceso educativo y el rol de las escuelas en la sociedad. El otro tipo de argumentos, más relacionado con los programas educativos, tiene que ver con cómo ayudar a los adultos jóvenes a aprender a pensar diferente sobre la enseñanza y desarrollar una visión que conducirá a una práctica sustentable (Kennedy, 2006).

A nivel internacional las necesidades de formación docente son detectadas a partir de al menos dos o todas las fuentes siguientes: (a) tendencias y referencias internacionales, (b) las situaciones de reforma educativa, (c) la atención a los grupos en situación de vulnerabilidad, (d) los resultados obtenidos en evaluaciones a alumnos y docentes, (e) los diagnósticos escolares (OEI, 2013). Los campos de formación sobre los cuales se centra

la actualización y la capacitación se relacionan con: temáticas relativas al desarrollo de las materias y contenidos curriculares; metodología de la enseñanza y estrategias metodológicas aplicadas a materias específicas, temáticas transversales (educación inclusiva, atención a la diversidad, formación en valores entre otras), enseñanza de una segunda lengua; diseño y desarrollo curricular, y gestión, programación y evaluación educativas (OEI, 2013).

Necesidades específicas de formación

Conocidas de forma genérica las carencias, necesidades y demandas de formación del profesorado novel, resulta imprescindible conocer las específicas de los destinatarios de nuestro programa de formación, teniendo en cuenta que «*Un primer elemento clave a la hora de diseñar programas es la identificación de las necesidades*» Pérez Juste (2007, p.166) ya que es preciso que los destinatarios puedan considerarlo útil, valioso, motivador, lo que ocurre cuando estos se involucran voluntariamente, sienten suyos los objetivos y participan activamente en su desarrollo.

Las necesidades profesionales de los profesores principiantes, se interpretan aquí desde su connotación subjetiva (Pérez Juste, 2006) y relacional (Gairín, 1996, citado por Tejada y Giménez, 2007). La relación que se establece entre una situación real y una ideal es una necesidad. De ahí la importancia de lograr la implicación de los profesores principiantes destinatarios, identificando sus necesidades profesionales, si se piensa en el diseño de un programa de fortalecimiento profesional, para que este sea considerado interesante, útil y valioso para su proyecto personal y profesional (Pérez Juste, 2006).

La necesidad puede generar el interés en su satisfacción, aunque no todos los intereses pueden ser considerados como necesidades (Tejada y Giménez, 2007). Se adopta en este estudio el enfoque relacional según el cual el interés no está ni en el objeto ni en el sujeto, sino en la relación entre ambos; supone que la atención se dirige en forma de actividad reflexiva hacia el objeto.

METODOLOGÍA

Con el objetivo general de contribuir a la mejora de la formación docente inicial de los profesores de Educación Secundaria, los objetivos específicos son: (a) diseñar un programa pedagógico de desarrollo profesional para el fortalecimiento de la formación de los profesores principiantes que se desempeñan en centros públicos de Educación Secundaria del país; (b)

realizar una evaluación inicial de dicho programa, en relación con criterios de pertinencia, adecuación, suficiencia y realismo de sus objetivos, de calidad y de viabilidad de dicho programa.

La metodología adecuada a esta situación es la investigación evaluativa como modalidad de investigación aplicada que utiliza la metodología propia de las Ciencias Sociales (Martínez Mediano, 1996).

La evaluación de carácter formativo es incluida por Pérez Juste (2006) en el programa educativo concebido como plan de acción, en sintonía y armonía con los otros medios que lo constituyen. Este autor entiende que un programa de esta naturaleza está al servicio de la integración de objetivos educativos concretados a través de los contenidos. Considera al programa como objeto de evaluación, desde una reconsideración conceptual de la evaluación a la cual adjetiva como integral, integrada e integradora. Desde esta perspectiva, se justifica la evaluación con una función preventiva cuando se trata del diseño de programas educativos o acciones de mejora.

Ante los numerosos modelos evaluativos de programas, cuyo conocimiento es preciso de cara a un diseño que pueda ser, después, sometido a evaluación, tras conocer las características de los más destacados, centramos nuestra atención en el denominado CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto), debido a D. Stufflebeam y en el de Pérez Juste, decidiéndonos finalmente por este, dado que se trata una propuesta evaluativa específica de programas educativos, concretada en cuatro momentos, decidiéndonos finalmente por este dado que se trata una propuesta evaluativa específica de programas educativos, concretada en cuatro momentos.

Para nuestros intereses, el primero, de evaluación del programa en cuanto tal, es el más importante por ser la base de los otros tres, por su carácter anticipador y por aportar a la mejora y optimización del programa antes de su implementación. Su función es formativa y la información que se recoge sobre el programa se relaciona con su fundamentación, su formulación y su relación con las necesidades, carencias, demandas y expectativas de los destinatarios (Pérez Juste, 2006).

La presencia del análisis de necesidades en estos modelos de diseño y de evaluación de programas, sustenta la elección del análisis de necesidades de formación como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional.

A los efectos correspondientes, Pérez Juste (2006) adopta el principio de complementariedad en su enfoque evaluativo de programas, luego de ana-

lizar la situación actual a partir de los argumentos a favor de la misma planteados por Cook, concretados en el multiplismo (1985) y García Hoz (1991).

Sujetos de estudio

La población de estudio se constituye con profesores de liceos públicos de la Región Este con hasta cinco años de ejercicio profesional. Actúan como informantes, inspectores de secundaria en el carácter de observadores externos y equipos directivos, secretarios docentes y profesores principiantes como observadores participantes.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

La recolección de la información se desarrolla en cinco fases. Desde el principio de complementariedad, la metodología empleada es cuantitativa y cualitativa, mediante la realización de encuestas y entrevistas y la aplicación de formulario de recogida de información, cuestionario y pauta de entrevista según se presenta en la Tabla 1. Para la construcción de los instrumentos se acudió a la formación y experiencia de tres inspectoras de Institutos y Liceos que participaron en su formulación. A este cargo acceden por concurso, luego de ser directores o profesores al menos por diez años con actuación destacadamente calificada.

Tabla 1

Objetos de estudio y técnicas e instrumentos de recogida de información empleados en cada fase del trabajo de campo

Fases	Objetos de estudio	Técnicas e instrumentos de recogida de información	
Primera fase	— Perfil de los profesores principiantes	Encuesta a secretarios docentes	Formulario
Segunda fase	— Desempeño de los profesores principiantes	Encuesta a equipos directivos	Cuestionario autoadministrado*
	— Expectativas sobre programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes		
Tercera fase	— Desempeño de los profesores principiantes	Entrevista a equipos directivos	Pauta de entrevista
	— Objetivos y contenidos que debiera tener un programa de fortalecimiento profesional para profesores principiantes		

Fases	Objetos de estudio	Técnicas e instrumentos de recogida de información	
Cuarta fase	— Necesidades profesionales de profesores principiantes	Encuesta a profesores principiantes	Cuestionario autoadministrado
Quinta fase	— Necesidades profesionales de profesores principiantes — Intereses de los profesores principiantes en un programa de fortalecimiento profesional	Entrevista telefónica a profesores principiantes	Pauta de entrevista

Perfil de los encuestados

El formulario aplicado en la *primera fase*, permite obtener el perfil de los profesores principiantes que se encuentran en ejercicio. El 57% tiene entre 20 y 29 años de edad, el 28%, entre 30 y 40, y el 10% más de 40. El 7% no responde.

El 42% hace 4 o 5 años que desarrolla su labor docente, 34% tiene entre 2 y 3 años de trabajo, y 23% hasta un año. Los profesores con título de profesor son el 54 % mientras el 46% no lo tiene. No obstante, el 38% del total tiene formación docente incompleta.

La mayoría (71%) tiene a cargo una sola asignatura, el 25% es profesor de 2 y un 4% trabaja con 3. En cuanto a los niveles de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional que atienden, el 24% tiene más de un grado (1.º, 2.º, 3.º) en Ciclo Básico, el 29% tienen 1.º año, el 13% trabaja con 6.º grado de Segundo Ciclo. El 15% tiene asignaturas de Ciclo Básico y de Segundo Ciclo. Es mínimo el porcentaje de profesores que trabaja en Educación Técnico Profesional (2%), pero si se consideran los que tienen grupos en Educación Secundaria y en Educación Técnico Profesional se encuentra el 8%.

Encuesta a equipos directivos

Ante la dispersión geográfica de los 42 liceos públicos existentes en la región y la cantidad total de integrantes de sus equipos directivos (n=91), en la *segunda fase*, se opta por la aplicación de una encuesta sobre la base de un cuestionario autoadministrado estructurado en tres preguntas de respuesta abierta, con el objetivo de indagar desde su función en la dirección cuáles son los aspectos del desempeño de estos profesores, qué consideran necesario fortalecer y qué expectativas tienen sobre un programa orientado a atender sus necesidades.

Las respuestas son estudiadas mediante un análisis de contenido cuyo objeto de estudio es cada unidad de sentido expresada. Estas unidades se organizan en dos categorías preestablecidas. Estas son: *Aspectos que sería necesario fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes* y *Expectativas sobre un programa orientado a atender las necesidades profesionales de los profesores principiantes*.

Entrevista a equipos directivos

Dado el alto grado de conocimiento que los directores y subdirectores poseen sobre el trabajo de los profesores, a partir del trato continuo en la institución y en función de la evaluación que tienen la obligación de hacer sobre la actividad de estos, se acude a ellos en la *tercera fase*, a fin de ampliar la información recogida en la encuesta aplicada en la segunda, explorando sus percepciones en relación con los siguientes factores: (a) grado de satisfacción con la tarea docente de los profesores principiantes, (b) factores que inciden en el desánimo (c) tipo de actividades que se realizan en el liceo, específicamente dirigidas al profesor principiante (d) objetivos y contenidos que debiera tener un programa orientado a su fortalecimiento profesional y (e) competencias profesionales que consideran necesario desarrollar en ellos.

En el entendido de que las dimensiones del centro educativo y su ubicación geográfica condicionan el trabajo de los profesores, los equipos directivos que se entrevistan se seleccionan intencionalmente, en acuerdo con dos inspectoras de liceos e institutos de la Región Este con quienes se adoptan dos criterios a considerar en forma conjunta: la elección de aproximadamente la tercera parte de los liceos públicos de la Región Este y la elección, en cada departamento, de liceos capitalinos de más de mil alumnos y de liceos situados en ciudades alejadas de la capital departamental con quinientos o menos alumnos.

Siguiendo estos criterios, se desarrollan doce entrevistas, semiestructuradas, de una duración promedio de una hora treinta minutos cada una. De las grabaciones, se transcriben aquellos fragmentos que dan respuesta a las preguntas realizadas y otras acotaciones que resultan de interés. Las unidades de sentido extraídas se agrupan por pregunta y se analizan en su contenido estableciendo categorizaciones.

Por considerar a los entrevistados como informantes calificados, interesa principalmente su experiencia como directores en general y específicamente en la dirección del liceo en el cual se encuentran trabajando a la fecha de la entrevista.

En los doce liceos mencionados, participan diecinueve entrevistados, entre directores y subdirectores. Nueve de ellos tienen de seis a quince años de experiencia en dirección y los otros diez hasta cinco años. En su mayoría (n=13), hace de uno a cinco años que se encuentran trabajando en el liceo en el cual son entrevistados.

Encuesta a profesores principiantes

En la *cuarta fase* se aplica una encuesta a profesores en ejercicio en la Región Este del país, que cuentan con hasta cinco años de antigüedad docente, con el objetivo de identificar aquellos aspectos que puedan sentir como necesidades profesionales.

Se utiliza un formulario de encuesta, con estudios de fiabilidad y validez, compuesto por las siguientes partes: (a) un cuadro de solicitud de datos relativos a la situación profesional, (b) una escala de estimación constituida por 40 ítems que enumeran posibles aspectos del perfil profesional a mejorar, (c) una pregunta abierta sobre otros aspectos no mencionados en la escala de estimación que se sienten como susceptibles de mejora, (d) una pregunta sobre su disposición para aportar más información en una entrevista.

La población encuestada queda determinada por el número de profesores que es viable localizar. La tasa de respuesta de los liceos, en la primera etapa, es del 84% informando una población de 727 profesores principiantes. De este total, es posible encuestar a 417 profesores, es decir el 57%.

El análisis de los datos cuantitativos se realiza mediante SPSS, y el de los datos cualitativos emergentes de la pregunta abierta, por medio de análisis de contenido por frecuencias.

Entrevistas a profesores principiantes

En la *quinta fase* se mantienen entrevistas con profesores principiantes de la Región Este que, habiendo respondido la encuesta aplicada en la fase anterior, manifiestan su conformidad para ser entrevistados. El objetivo fue ampliar la información obtenida en dicha encuesta en relación con sus necesidades profesionales e indagar intereses en función de un programa de fortalecimiento profesional. Por sucesivos procesos de selección, de los 85 profesores, distribuidos en titulados y no titulados, que son receptivos a la posibilidad de ser entrevistados (59%) son entrevistados 21 profesores (25% de los profesores dispuestos). De ellos, diez tienen título docente y once no. El promedio de edad es de 31.5 años. La mayoría (14 en 21) no superan los

tres años de trabajo y tienen a cargo una sola asignatura. Los otros siete tienen dos asignaturas.

Se utiliza una pauta de entrevista formulada a los efectos de indagar las siguientes cuestiones: (a) aportes del equipo directivo del liceo al profesor principiante, recibidos o que habría necesitado recibir, (b) factores que provocan desánimo en la tarea docente, (c) aspectos del desempeño docente que necesitaría fortalecer, (d) voluntad y condiciones de participación en un programa de profesionalización docente, (e) formato de preferencia para cursar instancias de formación (presencial, semipresencial, otro), (f) temáticas, contenidos de interés para su tratamiento en el curso; preferencias, comentarios, opiniones.

RESULTADOS

La información recabada en el trabajo de campo en relación con las necesidades profesionales de los profesores principiantes se presenta agrupada según las perspectivas de los equipos directivos y de los profesores principiantes.

Aspectos que se entiende necesario fortalecer en el desempeño de los profesores principiantes en la perspectiva de los equipos directivos

Las obligaciones específicas inherentes a la profesión docente, cuya ejecución se percibe como factible de mejora, se clasificaron en tres categorías emergentes: A, *Conocimiento profesional que tiene el profesor*. B, *Vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, el grupo clase, la institución y el medio*. C, *Actitudes del profesor en relación con su profesión*.

En relación con la primera categoría predominan las menciones al conocimiento pedagógico general. Las respuestas son agrupadas en dos subcategorías: Gestión del grupo (fr.=9), en el sentido de la guía que el profesor realiza del mismo y Práctica pedagógica-didáctica (fr.=30), entendiendo por tal la aplicación que en el ejercicio docente realiza de los conocimientos de índole pedagógica y didáctica.

Los aspectos a fortalecer son: la práctica didáctica-pedagógica con énfasis en la planificación y en la evaluación, las estrategias, técnicas y herramientas didácticas, el conocimiento y aplicación de la normativa del sistema educativo, la orientación del trabajo en grupo, la acción motivadora y las estrategias pedagógicas. Sobre el conocimiento didáctico del contenido surgen la adaptación curricular y los contenidos programáticos. No hubo respuestas relativas al conocimiento disciplinar ni al de contexto.

Con respecto al vínculo educativo (Categoría B) los directores expresan como necesario el fortalecimiento de los vínculos docente-alumno, el «trato con los adolescentes, sobre todo si son de contexto crítico», así como de las relaciones entre los propios docentes «con docentes de la asignatura y/o afines», «con sus compañeros». No hacen referencia a la relación entre los alumnos.

Sobre las actitudes del profesor hacia su profesión, se toma en consideración la dimensión conativa, es decir, las referentes a sus comportamientos en relación con: (a) la formación profesional permanente, en cuanto al desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desempeño profesional; (b) el rol docente, es decir el cumplimiento de las funciones que se espera cumpla como profesor; (c) la ética profesional, entendiendo por tal los comportamientos acordes con principios y valores que se creen correctos en el ámbito de la docencia.

Sin desconocer que estos tres aspectos se implican entre sí, se consideran en forma independiente, a partir del énfasis que las respuestas ponen en uno u otro.

Entre las actitudes a fortalecer se mencionan las relativas al compromiso y pertenencia institucional, a la responsabilidad, la ética profesional y la presencia del profesor en cuanto a su vestimenta y la forma de expresarse. Se citan específicamente: la asistencia, la puntualidad y la prioridad de la tarea docente.

En similar orden de importancia se cree necesario fortalecer la actitud del profesor principiante ante su rol docente en lo que tiene que ver con la delimitación del mismo y el de sus alumnos, la asunción y el afianzamiento del rol, su implicación con la gestión del centro educativo y su actuación como profesional.

Se mencionan, además, la necesidad de incrementar la formación permanente y la autoevaluación, el aprendizaje de los errores y la reflexión, el interés por cursos de capacitación y de profundización en los contenidos disciplinares.

Para analizar las respuestas sobre las competencias profesionales a desarrollar, se ha seguido la clasificación en 10 familias propuesta por Perrenoud (2004). Entre estas, los directores estiman necesario desarrollar competencias relacionadas con las siguientes familias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.

3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
5. Participar en la gestión de la escuela.
6. Utilizar las nuevas tecnologías.
7. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

Aspectos de su actual perfil profesional que los profesores principiantes manifiestan sentir mayor necesidad de mejorar.

En términos de porcentajes, fueron valorados por más de la mitad de los profesores con «mucha» y «bastante» necesidad de mejorar, los siguientes ítems:

- «Saber tratar las conductas inadecuadas de los alumnos» (61%).
- «Estimular en sus alumnos el gusto por el aprendizaje» (57%).
- «Intercambiar conocimientos y experiencias innovadoras entre colegas» (56%).
- «Informar e implicar a los padres» (51%).
- «Contribuir a la creación de una cultura de centro que progrese desde el nivel relacional al cohesivo dinámico» (51%).

Estos datos permiten pensar que existe manifiesto interés en estos profesores por la relación con alumnos y padres así como por los aprendizajes. También dan importancia al intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas y a su contribución en la creación de una cultura de centro con mayor unión activa entre sus miembros. En un primer avance comprensivo, podría afirmarse que estos profesores están interesados por mejorar el aprendizaje de sus alumnos y los aspectos vinculares profesionales en la institución.

La respuesta abierta del cuestionario fue respondida por 34% de los encuestados. En ella manifiestan su necesidad de continuar superándose y optimizando su formación. Se corrobora, además, el interés por los alumnos en relación con su aprendizaje y el tratamiento de sus conductas.

Interesan particularmente las respuestas de los profesores concernientes a aspectos no propuestos en la escala que sienten necesidad de mejorar. Todas se centran en los alumnos, tal como puede leerse a continuación:

- «La formación para atender alumnos con capacidades diferentes.»
- «Lograr la integración en el aula de chicos con capacidades diferentes.»

«La intervención de los alumnos en proyectos relacionados con el contexto social y educativo de la zona o región en la cual se encuentran.»

«Considero muy necesario profundizar en la motivación de los estudiantes hacia el estudio...»

«Atender la cantidad de adolescentes con problemas de adicciones y no me refiero solo a las drogas...»

«Es indispensable continuar asistiendo a cursos que actualicen y que refresquen conocimientos, basados en las realidades de nuestros estudiantes que concurren hoy día a la enseñanza pública, la cual difiere muchísimo de la privada.»

Los aspectos del desempeño docente que sienten necesidad de fortalecer expresados en las entrevistas son: (a) conocimiento de la asignatura, (b) didáctica general (c) didáctica específica: aplicación de la computadora portátil con conexión inalámbrica dentro y fuera del aula en la enseñanza de la asignatura, aspecto lúdico de la Matemática, motivación para el aprendizaje de la asignatura, planificación de las clases de la asignatura; (d) evaluación, (e) trato con el adolescente, estrategias para trabajar con alumnos que tienen problemas de aprendizaje y presentan diferencias, problemas de conducta, déficit de atención; (f) estrategias para relacionarse con otros docentes; (g) presentación de la documentación a entregar.

El conocimiento profesional (Categoría B) también es sentido como necesario en relación con los siguientes aspectos: (a) actualización permanente, en la asignatura y en el conocimiento pedagógico, (b) bibliografía de carácter práctico, (c) aprovechamiento de Internet para actualización constante, (d) formación para el tratamiento de situaciones específicas (alumnas menores embarazadas), (e) orientaciones prácticas.

Cuestiones actitudinales de la sociedad hacia la profesión (Categoría C) que plantean como indispensables son: (a) valoración y compromiso del docente con su tarea, y desde su propia formación inicial, (b) análisis interdisciplinario sobre la posible inexistencia de coherencia entre el influjo ideológico externo a la institución y el que impera a la interna de la misma, (c) revalorizar al docente como formador de futuros ciudadanos.

También son expresados diversos condicionantes del desempeño profesional (Categoría D) relacionados con las siguientes solicitudes: (a) oportunidades de profesionalización accesibles, permanentes, remuneradas; (b) mejora de la remuneración para una dedicación total, (c) tiempos y remuneración para instancias de actualización en el interior, (d) recursos didácticos (laboratorios adecuados a los programas de estudio, equipos y bibliografía sobre nuevas tecnologías).

CONCLUSIONES

Las fuentes bibliográficas consultadas nos han permitido un primer acercamiento genérico a las necesidades formativas de los profesores principiantes. Podríamos destacar que existe tanto una necesidad como una demanda de formación, necesidad que viene siendo atendida por las instituciones responsables cada vez en más países del mundo.

Esta demanda viene tomando cuerpo en programas específicos, lo que justificaría nuestro trabajo como aportación relevante especialmente en nuestro país.

Entre los contenidos fundamentales de tales programas cabe destacar la necesidad de capacitar para atender a la diversidad, lo que implica formación psico-pedagógica así como en técnicas de observación, programación y evaluación, sin olvidar la importancia de la formación en valores.

En cuanto a las necesidades específicas para nuestro diseño del programa de formación, tanto los profesores principiantes, como los integrantes de los equipos directivos de los liceos en los cuales estos desempeñan su tarea docente, manifiestan que existen necesidades profesionales de formación y, en su mayoría, demuestran interés por la satisfacción de las mismas mediante un curso de fortalecimiento profesional.

El conocimiento profesional, particularmente el conocimiento pedagógico y psicológico, el vínculo educativo del profesor con el alumno adolescente, con el grupo clase, con la institución, con sus colegas y con el medio y las actitudes del profesor en relación con su profesión, tienen que ser objeto de formación continua y de desarrollo de competencias, en la perspectiva de los directores y subdirectores de los liceos.

En coincidencia con dicha perspectiva, también los profesores principiantes manifiestan sentir bastante y mucha necesidad de superarse y continuar con la autoformación profesional, de saber tratar a los alumnos adolescentes y las conductas inadecuadas de los mismos, de motivarlos por el aprendizaje, de contribuir con la creación de la cultura del centro educativo desde la perspectiva relacional y de fortalecer el conocimiento de la didáctica general y específica en relación con la enseñanza de los contenidos, la orientación del aprendizaje y de las tareas que realizan los alumnos.

Se agrega, además, que tanto la diversidad como la inclusión de los alumnos generan en los profesores principiantes necesidades profesiona-

les de formación para motivar el aprendizaje y para tener en cuenta a aquellos alumnos que presentan dificultades para aprender, que tienen necesidades especiales o que presentan otros problemas como pueden ser las adicciones.

En consecuencia, se induce que un programa de fortalecimiento profesional que pretenda aproximarse a la satisfacción de estas necesidades, debe orientarse a continuar la formación relativa al desempeño del rol docente, de acuerdo con los requerimientos propios del nivel secundario, en el conjunto del sistema educativo, y en el marco de la etapa profesional de apropiación inicial del rol docente. También parecen ser necesarias como objeto de formación, el estudio y la comprensión de los adolescentes y la planificación de su integración en el aula, en tanto son diversos estos y lo son sus condicionantes físicos, psicológicos y sociales, aspectos todos ellos para los que su capacitación en observación resulta relevante.

La escasa mención a la necesidad de fortalecimiento del conocimiento frente a una necesidad previa de fortalecer el desempeño en las tareas comunes a los docentes de secundaria, confirma el interés por el diseño de un curso de desarrollo profesional docente de carácter pedagógico general.

De las lecturas realizadas sobre la caracterización de esta etapa de iniciación así como de los resultados de nuestra investigación, puede concluirse que la esencia de esta fase de desarrollo profesional parece radicar en el hecho de comenzar a hacer propio el rol docente, en adueñarse del sentido de la profesión y en aplicarlo en cada circunstancia que requiere el desempeño de la docencia, ya sea en el hacer, como en el ser y en el sentirse docente situado en un contexto específico. Si bien tal apropiación no se agota en esta fase, lo cierto es que en ella se generan las dificultades, obstáculos y problemas planteados con detalle por las investigaciones que describen la fase de iniciación y en ella reside el quid de su resolución.

Al referirse al profesor principiante, el término apropiación puede entenderse como tomar para sí los saberes propios de la formación docente, adueñarse de los mismos desde su ser personal y articularlos, mediante la interacción, en el contexto de trabajo.

Cuando no se logra la necesaria apropiación de la profesión, la consecuencia puede ser el abandono de la misma. O un ejercicio profesional «sui generis», sin una línea directriz que le dé sentido.

Avances llevados a cabo

A partir del estudio de necesidades, se ha llevado a cabo el diseño de un programa de formación para profesores principiantes, así como la evaluación inicial del mismo, siguiendo la propuesta de Pérez Juste. Por razones de extensión no puede darse a conocer en este trabajo.

** Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador» (Arias, 2004, p. 72).*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Comisión Europea. Eurydice (2013). *Cifras clave sobre el profesorado y los directores de centro en Europa*. Boletín informativo. <http://goo.gl/UYKBbv>
- Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Cook, T. D. (1985). Postpositivist Critical Multiplism. En L. Shortland y M. M. Mark (Eds) *Social Science and Social Policy* (pp. 25-62). Beverly Hills: Sage Pub.
- García Hoz, V. (1991). El principio de complementariedad en la investigación pedagógica y en la Educación personalizada. *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, 68, 299-317.
- Jiménez Narváez, M. M. y Angulo Delgado, F. (enero-abril, 2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50), 207-218. <http://goo.gl/fGwKrA>
- Kennedy, M. M. (2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 8(3/4), 355-370. doi: 10.1080/135406002100000495
- (2004). Reform ideals and teachers' practical intentions. *Education Policy Analysis Archives*, 12(13). <https://goo.gl/JWRp1t>
- (2006). Knowledge and vision in teaching. *Journal of Teacher Education*. 57(3), 205-211. doi: 10.1177/0022487105285639
- (september, 2008). Sorting out Teacher Quality. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 59-63. <https://goo.gl/xLxqW0>
- Kitchenham, A. (2008). The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory. *Journal of Transformative Education*. 6(2), 104-123. doi: 10.1177/1541344608322678
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6, 61-80. <http://goo.gl/scEzch>
- Martínez Mediano, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI. <http://goo.gl/vj4uT8>
- Penalva, A., Hernández, M. A. y Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 77-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rei-fop.16.2.180931>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Lima, Perú: Ministerio de Educación, DIN-FOCAD, PROEDUCA-GTZ. <http://goo.gl/utRLza>
- Tejada, J., Giménez, V. (Coords), Navío, A., Ruiz, C., Jurado, P., Fandos, M. y González, A. P. (2007). *Formación de formadores. Escenario Aula*. Madrid: Thomson.

- Vaillant, D. (2009) Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 13(1), 27- 41.
- (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*, especial 30 aniversario, 55-66. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.690>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literatura*. Paris: International Institute for Educational Planning: UNESCO. <http://goo.gl/eJMikW>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Cristina Maciel de Oliveira. Doctora en Educación (UNED). Magister en Educación (UCUDAL). Maestra (ANEP). Asistente en Educación, División Planeamiento Educativo, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Se ha desempeñado como profesora en formación docente, en universidad y como maestra en escuelas urbanas. Como producto de su línea de investigación sobre formación docente continua y profesores principiantes tiene publicaciones nacionales y extranjeras.

Dirección de la autora: División Planeamiento Educativo
Consejo de Formación en Educación, ANEP
Montevideo, Uruguay
Río Negro 1037
(00598) 2 900 58 76, Int.313
E-mail: cristina.maciел@cfe.edu.uy

Fecha recepción del artículo: 06. Octubre. 2015
Fecha modificación del artículo: 09. Noviembre. 2015
Fecha aceptación del artículo: 30. Noviembre. 2015
Fecha revisión para publicación: 31. Mayo. 2017