



Ciencia y Sociedad

ISSN: 0378-7680

dpc@mail.intec.edu.do

Instituto Tecnológico de Santo Domingo

República Dominicana

Abréu Van Grieken, Celeste

LA INSERCIÓN: UN ESLABÓN DETERMINANTE EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Ciencia y Sociedad, vol. XXXVII, núm. 2, abril-junio, 2012, pp. 165-182

Instituto Tecnológico de Santo Domingo

Santo Domingo, República Dominicana

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87024179001>

- ▶ 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

LA INSERCIÓN: UN ESLABÓN DETERMINANTE EN LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

(Insertion: a link factor in teacher professionalization)

Celeste Abréu Van Grieken*

Enseñar en los inicios de la profesión es una experiencia que deja huellas y que, como toda experiencia, no se limita a duplicar la realidad existente...

Alen y Sardi.

Resumen

En este artículo se ofrece una visión de la inserción a la docencia como primera fase del ciclo de desarrollo profesional de los y las docentes, se caracterizan las dificultades de los principiantes y la relevancia de procesos de acompañamiento centrados en las necesidades formativas que emergen de sus prácticas. En vista de que ese acompañamiento ha de procurar la problematización de la práctica, la búsqueda de su sentido y de su transformación se hace referencia a los elementos teóricos de los enfoques reflexivos. Considerando el impacto de la inserción docente en el futuro de los y las docentes principiantes, se concluye señalando la necesidad de políticas integrales que reconozcan la relevancia de esos primeros pasos del ejercicio docente.

Palabras claves

Profesores principiantes, inserción docente, carrera docente, práctica reflexiva, metacognición, paradigma, diálogo.

* Licenciada en Educación (UASD). Postgrado en Supervisión Educativa y Maestría en Educación, (Intec). Asesora Académica del INAFOCAM y consultora de centros educativos privados.
Email: abreuceleste@hotmail.com

Abstract

This paper proposes a pedagogically based model for managing the admission and permanence of college students with disabilities. It shows a study on the problem through a sample of a particular number of students in the province of Guayas. It proposes a way through a Teaching Career Plan in order to professionalize the faculty for the implementation and support of the stages of the model proposed and it includes the indicators for the evaluation of the same. In conclusion, despite the State policies, the strategies implemented to ensure the admission and permanence of students with disabilities don't turn into concrete and measurable actions. They only focus on offering special financial services to these students.

Keywords

Novice teachers, educational inclusion, teaching career, practical reflexive, metacognition, paradigm, dialogue.

LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA COMO PRIMERA ETAPA DE LA CARRERA DOCENTE

Una de las etapas más cruciales que viven los profesores y profesoras al inicio de su ejercicio profesional es la de inserción a la docencia, es decir, el período de ingreso al sistema educativo luego de haber concluido la formación inicial que les proporciona las competencias necesarias para el ejercicio profesional.

Los estudios realizados sobre ese período del ciclo de vida docente dan cuenta de que esta etapa es también una de las más descuidadas, a tal punto que algunos autores se refieren a ella como la etapa olvidada (Vaillant, 2004), o como el eslabón perdido (Marcelo, 2011). Cabe mencionar también el concepto de “*reality shock*” o sacudida de la realidad al que se refiere Marcelo, señalando que fue popularizado por Veenman (1984: 9) y que “...se caracteriza por un proceso de intenso aprendizaje, del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos, y marcado por un principio de supervivencia y por un predominio del valor de lo práctico.”

Como resultado de esas vivencias, muchas tensiones confluyen en la persona de los docentes, afectando en muchos casos su vida emocional y su desempeño con respuestas de inseguridad, ansiedad, dudas, temores,

desconocimiento. Sin embargo, simultáneamente a la incertidumbre que caracteriza este período de su vida profesional, los docentes principiantes deben enfrentarse a un cúmulo de responsabilidades muy complejas para las cuales probablemente la formación inicial no los ha preparado del todo. Por ejemplo, solo por citar algunas de las competencias que requieren mostrar, deben planificar sus clases, aprender la normativa de la organización donde laboran, enfrentar problemas de manejo disciplinario, elegir estrategias y medios pertinentes, relacionarse con otros pares y con las familias, evaluar los aprendizajes, manejar situaciones de violencias y conflictos, entre otras cuestiones.¹

A diferencia de otras profesiones –como la medicina, por ejemplo– donde los casos más difíciles se confían a profesionales expertos, en educación la realidad es muy diferente. Como se ha planteado anteriormente, los docentes principiantes se ven expuestos a situaciones muy complejas las cuales, por lo general, se llevan a cabo en el más absoluto aislamiento y desamparo profesional. Obviamente, esta realidad impacta negativamente su desempeño, sus niveles de satisfacción y por supuesto los aprendizajes de sus estudiantes.

En el intento por comprender la actuación de los profesores principiantes a diferencia de los profesores expertos, Marcelo y Vaillant (2009) destacan que los primeros tienen una manera más automática de accionar, conocimientos más precarios y dificultades para representar el contenido del problema de forma abstracta. Esos autores, citando a Berliner (1986) señalan la superficialidad de sus estructuras de conocimiento caracterizadas por la desconexión entre sí con la idea general.

En adición a estos planteamientos, hay que considerar que:

Muchos docentes tienen trayectorias educativas que no les aseguran una buena formación previa por lo que las

¹ Muchos estudios han tratado de profundizar en las fuentes del malestar docente de los profesores debutantes como Vera (1988); Veeman (1988); Vonk (1983). En sentido general, estos estudios destacan que los problemas más comunes que enfrentan los docentes principiantes están relacionados con la disciplina, la motivación de los estudiantes, relaciones con compañeros, familias y estudiantes, el desarrollo personal y las insatisfacciones con la formación inicial recibida.

titulaciones formales no garantizan que cuenten con conocimientos, habilidades e instrumentos relativamente homogéneos. Los sistemas de formación dirigidos a los docentes en ejercicio deben realizar un análisis cuidadoso de los saberes de sus destinatarios. Terigi (2009: 2).

Considerando esta situación cabe preguntarse, ¿es suficiente adquirir una titulación para aventurarse al ejercicio docente? ¿Acaso el abandono al que se hacía referencia anteriormente no refuerza la idea de que el trabajo docente es una labor artesanal que se aprende en el terreno de la práctica? ¿Provee la formación inicial a los futuros docentes de las habilidades y competencias requeridas para la educación que necesita el país en el siglo xxi?

Para apoyar la reflexión que esas interrogantes plantean, necesariamente hay que indagar sobre el estado de la formación docente de la República Dominicana. Un referente importante al respecto lo constituye el Diagnóstico General de la Formación Docente 2010 que realizara el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología en el marco de la formulación del Plan Decenal de Educación Superior 2008-2018 de ese Ministerio.

En los resultados de ese diagnóstico, se evidencian serios problemas relacionados con el pobre desempeño docente, la desactualización de los planes de estudios de las instituciones formadoras, la pobreza cultural de los futuros docentes y los bajos niveles de aspiración de los mismos, entre otros elementos.

Por tanto, una revisión crítica del tema docente en el país confirma la necesidad de políticas integrales que posibiliten atender las necesidades de acompañamiento de los profesores principiantes como parte del ciclo evolutivo de profesionalización permanente al que tienen que abocarse.

CONTEXTO ORGANIZACIONAL E INSERCIÓN DOCENTE

Los estudios sobre el desempeño de los profesores principiantes realizados en algunos países de la región muestran que las primeras experiencias en

el trabajo de aula y las condiciones laborales de los mismos² parecen ser decisivas, tanto por el impacto que pueden tener en términos de su permanencia en la docencia como por los procesos de socialización que requieren para integrarse a una comunidad educativa. Desde la perspectiva funcionalista, se enfatiza esta última visión relacionada con la adquisición de los conocimientos, valores y creencias sobre la nueva cultura institucional donde se insertan estos profesionales.

En cambio, algunas visiones como la de Hargreaves (1993) y otros autores sostienen que este proceso es dinámico, pues los docentes funcionan de manera no solamente adaptativa, sino que también aportan sus conocimientos al centro donde se inician y van construyendo su identidad en un proceso de negociación guiado por el perfil docente ideal, las retroalimentaciones que recibe sobre su trabajo y las particularidades que caracterizan la realidad del centro a la cual deben enfrentarse para sobrevivir.

Sobre ese particular y en referencia a los rasgos culturales de los diferentes contextos educativos, Hargreaves aporta importantes elementos clasificatorios sobre esas culturas cuyo conocimiento puede tener particular interés para los profesores principiantes al momento de su inserción en el sistema educativo. De acuerdo con ese autor en los centros educativos existen las siguientes culturas:

- *Culturas individualistas* en las cuales los docentes desarrollan su trabajo en estado de aislamiento sin recibir orientación de otros colegas ni compartir sus prácticas.
- *Culturas colaborativas*, en oposición a las anteriores, son más espontáneas y se caracterizan por una mayor apertura para intercambiar las experiencias de aula.
- *Colegialidad artificial*, son el resultado no tanto de la espontaneidad de los docentes, sino de iniciativas institucionales que establecen mecanismos de intercambio en reuniones y talleres de formación y planificación conjunta.

² Puede consultarse el informe realizado por Marcelo, C. (2006) para PREAL sobre Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.

- *Culturas balcanizadas*, son aquellas que vinculadas por factores de naturaleza disciplinar trabajan juntas a lo interior del grupo, pero no interaccionan con otros grupos.

No cabe duda de que el predominio de una u otra de esas culturas a lo interior de la institución educativa donde laboran los principiantes genera un clima que puede favorecer u obstaculizar los procesos formativos situados que supone la inserción docente. De ahí que el conocimiento de las mismas permite a docentes y directivos un mayor nivel de concienciación respecto de los efectos que ejercen en el desempeño de los principiantes.

El sentido de articular la formación de los docentes principiantes a los contextos en que lleva a cabo su ejercicio docente se explica porque la docencia no es un trabajo que se realiza en solitario. Ocurre en un contexto socio-cultural que tiene sus propios valores y creencias. Se trata de una práctica colectiva y contextualizada cuyo escenario real es el aula donde los y las docentes desarrollan y comprueban las teorías educativas que deben orientar sus prácticas.

Obviamente, y dado el conocimiento de las culturas de la enseñanza que se han planteado anteriormente y de su impacto en los primeros años de ejercicio profesional docente, merecen especial atención los planteamientos de Domingo Segovia (2001: 315) quien señala las siguientes condiciones requeridas como apoyo para llevar a cabo programas efectivos de inserción docente:

- Clima de seguridad y confianza para intercambiar experiencias y perspectivas personales.
- Disponibilidad de tiempo y espacios que faciliten las tareas.
- Un cierto margen de autonomía en la toma de decisiones.

En adición a estas condiciones, hay que considerar la creación de estructuras institucionales de apoyo, llámense acompañantes o mentores, que lleven a cabo el acompañamiento de estos profesores, de acuerdo con las necesidades formativas que les plantee su práctica.

Esas aspiraciones solo son posibles si se promueve una cultura del aprendizaje que garantice, entre otras cosas, la visibilidad de la dimensión pedagógica

de los equipos directivos. En ese sentido, estos equipos deben demostrar capacidades de gestión que posibilite superar las demandas de la cotidianidad de la vida escolar para asumir la escuela como espacios de aprendizaje para todos los sujetos educativos y, en este caso, para la formación continua de los docentes principiantes.

EL INGRESO A LA DOCENCIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA. DISPOSICIONES LEGALES

Para abordar el tema de la inserción docente en la República Dominicana es importante considerar los requerimientos legales que exige el sistema educativo para ingresar a la carrera docente, pues forman parte de los procesos que viven los docentes en la etapa de inserción y, de alguna manera, están relacionados con disposiciones y normativas que fortalecen la profesión docente, o en su defecto, contribuyen con su desprofesionalización.

De acuerdo con la ley 66-97 General de Educación, en su Cap.3, Art.135:

Se entiende por carrera docente la vinculación del servidor de la educación al conjunto de disposiciones organizativas y legales que regulan el ingreso, la permanencia, la promoción y el retiro de los docentes durante su ejercicio profesional; así como sus deberes y sus derechos laborales. La carrera docente comprende también el conjunto de disposiciones atinentes a la clasificación y valoración de cargo, el reclutamiento, la selección, el nombramiento de personal, la estabilidad, promoción y evaluación del personal que brinden a la educación los mejores recursos humanos.

Como puede colegirse del artículo anterior, la carrera docente se ha formulado desde una perspectiva integral en la cual la inserción a la docencia (ingreso) es una etapa más del ciclo de vida profesional de los y las docentes.³

³ En la consulta nacional realizada en el país en el marco de las Metas Educativas 2021, la Mesa Consultiva sobre Fortalecimiento de la Profesión Docente señala que: “Se aboga por un modelo donde la formación inicial, la inducción y la formación continua se constituyan en un itinerario común para todos los docentes del Sistema.” (Aquí se usa el concepto de inducción en lugar de inserción).

Por otra parte, el Estatuto Docente de la República Dominicana señala que el ingreso a la carrera docente se inicia con docencia en el aula para lo que se requiere:

- a) Titulación en el área de educación en las escuelas normales.⁴
- b) Demostrar por acreditación del Ministerio de Educación o por el Ministerio de Cultura a través de la dependencia especializada correspondiente la capacidad para impartir docencia en áreas artísticas o de educación técnica.
- c) Reunir cualidades éticas, morales, intelectuales y afectivas, así como las competencias requeridas para el ejercicio de la función que se desempeñará. (Art. 9).

En ese mismo documento, se expresa que el ingreso de los docentes al sistema educativo se efectuará mediante los procedimientos establecidos en ese reglamento como los contratos y los concursos para los cargos docentes-administrativos. Asimismo, se señala el carácter de permanencia de los docentes en el Sistema Educativo Dominicano siempre que se cumplan los requisitos establecidos en la Ley General de Educación y en el Estatuto Docente.

No obstante, llama la atención que aunque en la Ley General de Educación (Art. 137) y el Estatuto del Docente (Art. 29, *lit. a*) se establece para los docentes que ingresan al sistema educativo dominicano un período de prueba de un año y, posteriormente, la evaluación de su desempeño en ese año, en la práctica ese requerimiento no se cumple. Por tanto, puede afirmarse que la falta de control administrativo que representa el incumplimiento de esta normativa constituye una pérdida en términos de calidad, pues no sólo contribuye con la débil percepción social de la profesión docente.⁵ También produce un enorme vacío que obstaculiza “impulsar una visión de desarrollo profesional permanente desde esta primera fase de la carrera docente.” (Abréu, 2012).

⁴ Actualmente, estas escuelas han evolucionado hacia institutos de estudios superiores.

⁵ Flores, R. (2008), aporta importantes datos y reflexiones al respecto en el estudio sobre formación de maestros y directores que realizara para el Ministerio de Educación en el 2008.

En definitiva, para lograr una formación docente de calidad urge aplicar políticas educativas que fortalezcan la profesión docente en una perspectiva sistémica, de manera que esta profesión sea reconocida y legitimada socialmente.

En ese sentido, cabe destacar los aportes del Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCYT) que formula recientemente (2010) un conjunto de políticas para el fortalecimiento de la formación docente y que abarcan proyectos como la elevación del perfil de ingreso de los estudiantes de educación, el establecimiento de un plan nacional de formación de formadores, la internacionalización de la formación docente, la acreditación de los programas de formación docente y, por último, la investigación.

ENFOQUES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES

La revisión documental sobre las experiencias de inserción docente en otros países de la región, indica que el acompañamiento es la estrategia fundamental para apoyar la inserción docente.

Sin embargo, aunque en la República Dominicana el tema del acompañamiento ha estado muy presente en el discurso educativo, no existe una tradición sistemática de proporcionar apoyos al personal docente para que, asumiendo el protagonismo de su desarrollo profesional, participe en acciones que le permitan problematizar su práctica, analizarla y encontrar respuestas a lo singular y lo emergente que la caracteriza en cada caso.

Desde esa visión,

distintas experiencias e investigaciones han demostrado la importancia que representa sostener, acompañar, guiar, ayudar a los que se están iniciando en el oficio de enseñar. Más allá de las acciones informales que puedan producirse, y que de hecho se producen entre colegas de las escuelas, resulta imprescindible contar con espacios sistemáticos donde sea posible reflexionar sobre lo que se hizo, compartir inquietudes con otros y encontrar respuestas. Abordar y discutir textos,

intercambiar las decisiones, experimentar, probar distintas maneras de afrontar las situaciones de clases. En fin, transformar en temas de todos, los problemas que cada docente en sus inicios afronta en lo cotidiano. (Alliaud, 2009: 10).

Esta manera de iniciar la docencia exige un cambio de paradigma que transite desde la rutina y la repetición hacia la complejidad de un conocimiento construido socialmente en la relación con otros pares mediante el diálogo y la reflexión crítica.

Obviamente, de cara al futuro, estas condiciones implican serios replanteamientos de la formación inicial, pues no es tan fácil para los docentes principiantes asumir un cambio de visión si no la han internalizado como parte de las experiencias que han experimentado durante su formación.

De todas maneras, por lo menos, los acompañantes o mentores⁶ que apoyan esos primeros pasos de los principiantes necesitan sustentar ese acompañamiento en enfoques teóricos que permitan descubrir el sentido de las intervenciones docentes en el aula, comprenderla, explicarla y transformarla. De ahí la necesidad de promover espacios de formación para los acompañantes o mentores en los cuales estos profesionales puedan adquirir las habilidades y competencias requeridas para garantizar procesos de acompañamiento que tengan la calidad y pertinencia requeridas.

Para esos fines, pueden ser relevantes los aportes de Carr y Kemmis (1988) quienes denotan la importancia de una actitud investigativa de los docentes frente a la propia práctica. Para estos autores, la práctica ha de ser entendida en una relación dialéctica que supere la idea de que “...todo lo teórico no es práctico y todo lo práctico es no teórico.” La conceptualización de estos autores supera la visión de la racionalidad técnica que considera la práctica como una aplicación de la teoría, y, en su defecto, articula teoría y práctica en una relación que permite a los docentes la reconstrucción de sus

⁶ El concepto de *mentor* de uso frecuente en otros contextos donde se desarrollan procesos de inserción con la modalidad de mentoría es definido por González como un formador “capaz de estructurar, secuenciar, el proceso de inducción y de monitoreo en sus distintas fases: desde el novato al profesional autónomo y maduro que toma decisiones fundado no solo en teorías y experiencias previas, sino también en combinación con el conocimiento cabal de sus estudiantes y la cultura institucional de la organización a la que pertenece.”

esquemas de conocimiento en la medida en que se enfrentan a la solución de problemas de orden práctico, considerando sus referentes teóricos previos.

Esa concepción dinámica de los procesos de pensamiento docente relacionados con su quehacer, implica una reflexión sobre las teorías de la acción educativa que están implícitas en la práctica de manera consciente o inconsciente. Estos procesos en la fase temprana del ejercicio docente promueven un importante estado de conciencia sobre su desempeño que es determinante pues,

...marca el futuro del ejercicio profesional. Tomar conciencia significa aprender a usar herramientas para analizar los resultados que tienen sus intervenciones didácticas, reconocer sus fortalezas y debilidades como profesionales y de esta manera decidir qué y cómo mejorar; aprender a reconocer los elementos esenciales del contexto que deben considerar para trabajar de mejor manera con sus alumnos; y también posicionarse como profesional en una comunidad de pares con distintas experiencias, formaciones y conocimientos. (Boherr, 2007: 11).

Por otra parte, considerando la naturaleza provisional del conocimiento es necesario que los y las docentes mantengan un cierto escepticismo, una criticidad permanente respecto a los supuestos que avalan las teorías y enfoques que sirven como marco referencial de su práctica y, por tanto, ameritan una continua comprobación de su efectividad en las aulas. En ese sentido, Stenhouse sostiene que “Una teoría de la acción educativa debe ser reconocida como hipotética. Es decir, su rango como conocimiento resulta provisional y se halla sometida a revisión.” (1996: 56).

Otra de las ideas-fuerza que aporta elementos conceptuales valiosos para los procesos de acompañamiento es la del Enfoque Reflexivo sobre la práctica que tiene en Dewey una de las primeras figuras. Para estos fines, sus aportes sobre el principio de aprender sobre la acción pueden considerarse de gran valor.

El Enfoque Reflexivo sobre la práctica sugiere una re-conceptualización de la enseñanza, de las intervenciones docentes y de la formación docente.

Valora la teoría de la enseñanza que pueden producir los docentes a partir de la reflexión crítica sobre sus pensamientos prácticos.

Sobre este particular, si bien muchos otros teóricos trabajaron posteriormente en esa línea de pensamiento, es Shönn (1983) quien aporta una nueva epistemología de la práctica profesional que permite la exploración de su pensamiento práctico en el momento en que aborda los problemas complejos que supone ese quehacer.

Para alcanzar esas habilidades, este autor distingue tres conceptos íntimamente vinculados: “El conocimiento en la acción (saber hacer), la reflexión en la acción (confrontación entre los esquemas teóricos y las concepciones implícitas) y la reflexión sobre la acción (análisis de la propia acción con el fin de transformarla).”

Como puede advertirse, la práctica reflexiva planteada por Shönn genera una dinámica de la actuación docente que permite problematizarla, explicarla, comprenderla y mejorarla, reconociendo que al tomar distancia pueden desvelarse las teorías implícitas que de manera subrepticia o no dirigen el pensamiento y la acción docente. Por tanto,

...la mayoría de los formadores de docentes reconocen que, aunque el conocimiento pedagógico y los contenidos son importantes, más importante es la formación de practicantes que sean reflexivos (Shönn, 1983), docentes que produzcan razonamientos bien fundados (Schulmam, 1987) o filósofos docentes (Shaver & Strong, 1982) que estén preparados para explicar y evaluar sus supuestos y las consecuencias en la enseñanza. (López et al., 2001: 58).

Es importante destacar que en toda intervención docente hay implícitas un conjunto de creencias, conocimientos, valores que impulsan a actuar en una determinada dirección y que, por tanto, necesitan confrontarse a nivel individual y con otros pares.⁷ Por esas razones, y dada la complejidad de la

⁷ Sobre estos esquemas de conocimiento, Perrenoud hace referencia a la formación del *habitus* como el conjunto de los esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida de manera no explícita y de los cuales, por tanto, no se tiene conciencia a pesar de que muchas veces el *habitus* empuja a las personas a actuar en automático.

práctica docente, se hace necesario que en el acompañamiento de los profesores principiantes se integren estrategias que permitan promover una cultura de la reflexión⁸ con el fin de que estos profesores (as) puedan tener clara conciencia de sus intervenciones de aula, pues “una de las funciones de una práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se conciencie de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice.” (Perrenoud, 2006: 95).

Un tipo de reflexión focalizada en los propios procesos de aprender y que posibilita integrar pensamiento y acción para la construcción de nuevos conocimientos es la *metacognición*. Uno de los teóricos que más ha trabajado en el campo de la metacognición es Flavell⁹ quien distingue entre conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas. El primero se refiere a los propios conocimientos y concepciones sobre las capacidades y limitaciones para aprender; se refiere a los conocimientos sobre la naturaleza de la tarea y conocimientos sobre las estrategias y técnicas que se posee para los diferentes desafíos que demandan las tareas. El segundo consiste en el conjunto de experiencias conscientes sobre aspectos afectivos que tengan relación con tareas cognitivas y pueden ocurrir antes, durante y después del acto cognitivo.

Sobre este concepto,

...muchas investigaciones han demostrado que la diferencia más importante entre los novatos y los expertos no consiste mayormente en la cantidad de información que los expertos tienen sobre ese tema... La diferencia entre una persona preparada para algo y una que no lo está consiste, entre otras cosas, en que la primera ha logrado estrategias de almacenamiento y recuperación de la información, así como el acceso reflexivo al conocimiento. (Sanjurjo, L., 2002: 36).

⁸ Estas estrategias requieren integrarse a los programas de formación inicial de los y las docentes como vía para su internalización de manera que puedan asumirse se como parte de las “rutinas” cotidianas y de un estilo de trabajo.

⁹ Citado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) en su obra *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

Como continúa planteando esta autora, aunque existen diferentes perspectivas para conceptualizar la metacognición no se trata de un mero saber, sino cómo saber hacer y mejorar lo que se hace.

¿Cuál es la relevancia de integrar estos conceptos al momento de pensar el acompañamiento de los profesores principiantes?

Por una parte, hay que considerar que cualquier práctica profesional es un continuo en la cual se aplican metodologías que tienen su origen en la investigación y en diferentes enfoques teóricos. Sin embargo, los tratamientos metodológicos con los cuales se abordan las situaciones puntuales que demanda la práctica no pueden aplicarse como recetas válidas para todos los casos. Respecto a la docencia, cada situación de aprendizaje-enseñanza tiene sus especificidades en función de las características de los sujetos, de los rasgos del contexto, de la disponibilidad de recursos, etc. En consecuencia, resulta insoslayable una dosis de discernimiento para la toma de decisiones que es imposible lograr sin apelar a procesos reflexivos que permitan iluminar la práctica mediante una experiencia personal que favorezca su comprensión, así como la construcción de conocimiento pedagógico.

Asimismo, es importante recordar que uno de los rasgos que definen una actividad profesional (Cortina, 2001) es la autonomía,¹⁰ como resultado del nivel de competencias y experticio desarrollados por los profesionales a través de su experiencia y formación permanente. Pero como no es posible alcanzar esa autonomía en los primeros años de ejercicio, la necesidad de supervivencia de los docentes los lleva al tanteo ensayo-error.

Para ir desarrollando esa competencia en estos primeros pasos de los principiantes, cobran especial importancia las ideas de Freire¹¹ sobre la edu-

¹⁰ Sobre este concepto, Segovia quien cita a Barroso señala que es una conquista y condición de desarrollo profesional. Se trata, pues, de asumir mayores cuotas de implicación y responsabilidades para refugiarse en individualismos y rehuir otras responsabilidades imprescindibles. *Asesoramiento al Centro Educativo*, Segovia: 121.

¹¹ Los aportes de Freire sobre el carácter inacabado de los seres humanos, su construcción permanente mediante el diálogo, la solidaridad entre los hombres, la relación entre pensamiento y acción, la esperanza anclada en la realidad, entre otros elementos constituyen un basamento teórico de gran valía en procesos de acompañamiento como los que requiere la inserción de

cación dialógica, herramienta clave en el proceso de construcción de sujetos individuales y sociales. Sobre el verdadero diálogo, Freire (1972: 115) considera que

...no puede existir si los que dialogan no se comprometen en un pensamiento crítico que percibe la realidad como un proceso en evolución, en transformación, más que como una entidad estática; pensamiento que no se separa de la acción, sino que se sumerge sin cesar en la temporalidad, sin miedo a los riesgos.

Para Freire, el diálogo es encuentro, recreación de una realidad que es posible transformar; estrategia metodológica que posibilita avanzar hacia la condición de sujetos; en definitiva, es liberación. ¿Será posible desarrollar el habitus de reflexionar en los y las docentes principiantes sin la construcción de relaciones fundamentadas en una actitud dialógica, humilde, comprometida y esperanzadora?

CONCLUSIÓN

En conclusión, la inserción docente ha de pensarse primero como un modo de formar las políticas integrales que demanda el sistema educativo en su conjunto para dar coherencia a los procesos relacionados con el tema docente, factor determinante en la calidad de los procesos de aula. Segundo, desde una perspectiva de acompañamiento que ponga sus acentos en una visión de desarrollo profesional articulada a la carrera docente. Una carrera docente sin discontinuidades en términos formativos a fin de que tenga todas las posibilidades de incidir en la construcción de docentes con una nueva cultura para asumirse desde la condición de sujetos críticos, propositivos y transformadores. ¿Dónde y cómo se puede adquirir esa cultura, sino en la formación inicial y en los primeros años de docencia?

BIBLIOGRAFÍA

- Abréu, C. y Henríquez, A., 2009, *Énfasis de la nueva perspectiva de acompañamiento de técnicas y técnicos regionales y distritales en los centros educativos*, Colección Innovaciones Educativas de la Regional 10, Centro Cultural Poveda-Regional 10.
- Abréu, C., 2012, *Guía para la inserción de docentes principiantes en el sistema educativo*, Santo Domingo, Publicación OEI República Dominicana.
- Alen, B. y Allegroni, A., 2009, *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*, Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires, OEI.
- Beca, C. y Boerr, I., 2009, *El proceso de inserción a la docencia. Metas educativas 2021*, OEI, Editorial Santillana.
- Carr, S. y Kemmis, W., 1988, *Teoría y crítica de la enseñanza*, Ediciones Martínez Roca, S.A., Barcelona.
- Cortina, A., 2009, *Ciudadanos del mundo*, Alianza Editorial, Madrid.
- Díaz Barriga, F. et al., 1999, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Mc Graw Hill, México.
- Domingo Segovia, J., 2001, *Asesoramiento al centro educativo*, Ediciones Octaedro, S.L., Barcelona.
- Flavia, T., 2007, *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, PREAL, Santiago de Chile.
- Flores, R., 2008, *Estudio sobre formación de maestros y directores*, Secretaría de Estado de Educación, Santo Domingo.
- Freire, P., 1972, *El mensaje de Paulo Freire: Teoría y práctica de la liberación*, Editorial Marsiega, España.
- González, A., Araneda N., Hernández J., Lorca J., 2005, “Investigaciones inducción profesional docente”, *Estudios Pedagógicos XXXI*, No. I, pp. 51-62. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?Pid=So718-0752000100003&script=sci_arttext, [accesado el 2 de mayo de 2012].

- Hargreaves, A., 1996, *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Ediciones Morata, S.L., Madrid.
- Imbernón, F., 1998, *La formación y el desarrollo del profesorado*, Editorial Graó, Barcelona.
- Instituto Nacional de Formación Docente: Ordenanza 5- 2004.
- López, R. et al., 2001, *La formación docente en el profesorado de historia*, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, Argentina.
- Marcelo, C., 2006, *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*, Informe elaborado para el grupo de desarrollo profesional docente (GTD) Mimeo, PREAL, Santiago de Chile.
- Marcelo, G. y Vaillant, D., 2009, *Desarrollo profesional docente*, Narcea, S.A. De Ediciones, Madrid.
- Metas Educativas, 2010, *Consulta Nacional*, Serigraf, S.A., Santo Domingo.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MESCyT), 2010, *Plan reformulación de la formación docente*, Santo Domingo.
- Organización de Estados Iberoamericanos, *Mentores y Noveles: Historias del trayecto: Metas educativas 2021* [2011], Santillana, Chile.
- Perrenoud, P., 2006, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Editorial Graó, Barcelona.
- . 2004, *Diez nuevas competencias docentes para enseñar*, Editorial Graó, Barcelona.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL– *Construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates*, Edición de Vaillant, D., Santiago de Chile.
- Sanjurjo, L., 2002, *La formación práctica de los docentes, acción y reflexión en el aula*, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fe, Argentina.
- Shönn, D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos*, Ediciones Paidós, Barcelona.

Sthenhouse, L., 1996, *La investigación como base de la enseñanza*, Ediciones Morata, Madrid.

Recibido: 19/02/2012

Aprobado: 09/07/2012