

# DESAFÍOS PROFUSOS, CERTEZAS LIMITADAS: LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS NOVELES PROFESORES URUGUAYOS A LA LUZ DE LA EXPERIENCIA COMPARADA

**María Ester Mancebo**

Universidad de la República, Uruguay

[memancebo@gmail.com](mailto:memancebo@gmail.com)

**Virginia Coitinho**

Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

[profvirginiacoitinho@gmail.com](mailto:profvirginiacoitinho@gmail.com)

105

Dossier

**RECIBIDO:** 29/10/2020

**ACEPTADO:** 07/12/2020

**Resumen:** El presente trabajo estudia la relación entre la formación superior y el trabajo en el campo de la profesión docente, poniendo el foco en el tránsito desde la formación inicial al desempeño laboral de los docentes de educación media en los años inmediatos posteriores a su titulación. El artículo parte de la situación de Uruguay y desarrolla una mirada comparativa con la región, principalmente Argentina y Chile. Las preguntas que guiaron la investigación fueron: ¿Cuál es la realidad de los profesores principiantes uruguayos en la segunda década del siglo XXI?, ¿en qué medida estos docentes se sienten en condiciones de enfrentar los múltiples desafíos de la inserción profesional?, ¿cuáles son algunos de los reclamos en cuanto a la formación, ¿qué grado de satisfacción experimentan en su labor de enseñantes? Los principales hallazgos del estudio muestran que los profesores principiantes en Uruguay consideran que dominan tanto los contenidos disciplinares como las estrategias didácticas, pero manifiestan que la formación inicial no los preparó para enseñar en contextos diversos ni para manejar la inclusión en el aula. En las investigaciones realizadas en la región este aspecto es coincidente con lo que surge de los datos de Uruguay. A su vez, los principiantes entienden que la formación inicial no les aportó mucho para poder usar saberes sobre tecnologías en el aula. La inserción de los noveles docentes en contextos socioculturales complejos es visualizada como un problema complejo, dadas las lógicas institucionales que predominan en la región, lo cual dificulta aún más su adaptación profesional.

**Palabras clave:** inserción profesional; profesores noveles; Uruguay

## PROFOUND CHALLENGES, LIMITED CERTAINTIES: THE PROFESSIONAL INSERTION OF URUGUAYAN NOVICE TEACHERS IN THE LIGHT OF COMPARATIVE EXPERIENCE

**Abstract:** This article studies the relationship between higher education and work in the field of the teaching profession, focusing on the transition from initial training to work performance of secondary education teachers in the immediate years after their qualification. The article starts from the situation in Uruguay and develops a comparative view with the region, mainly Argentina and Chile. The questions that guided the research were the following: what is the reality of Uruguayan beginning teachers in the second decade of the 21st century?, to what extent do these teachers feel able to face the multiple challenges of professional insertion?, which are some of the claims regarding training?, what degree of satisfaction do these teachers experience in their teaching activities? The main findings of the study show that beginning teachers in Uruguay consider that they master both the disciplinary content and the teaching strategies, but they think that their initial training did not prepare them to teach in diverse contexts or to handle inclusion in the classroom. This aspect coincides in Uruguay and the region. In turn, beginners understand that initial training did not contribute much to their knowledge on the use of technologies in the classroom. The insertion of new teachers in diverse sociocultural contexts is viewed as a complex problem, given the institutional logic that prevails in the region, which makes their professional adaptation even more difficult.

**Keywords:** professional insertion; novice teachers; Uruguay

## DESAFIOS PROFUNDOS, CERTEZAS LIMITADAS: A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NOVATOS URUGUAIOS À LUZ DA EXPERIÊNCIA COMPARATIVA

**Resumo:** Este trabalho estuda a relação entre o ensino superior e o trabalho no campo da profissão docente, focalizando a transição da formação inicial para o desempenho laboral dos professores do ensino médio nos anos imediatos à sua qualificação. Partindo da situação do Uruguai, desenvolvemos uma visão comparativa com a região, principalmente Argentina e Chile. As questões de pesquisa propostas foram: Qual a realidade dos professores iniciantes uruguayos na segunda década do século XXI e em que medida esses professores se sentem aptos a enfrentar os múltiplos desafios da inserção profissional? algumas das afirmações sobre a formação, que grau de satisfação você sente em seu trabalho como professor? Como resultado da pesquisa, constatamos que os professores iniciantes no Uruguai consideram que dominam tanto o conteúdo disciplinar quanto as estratégias de ensino, mas afirmam que a formação inicial não os preparou para ensinar em contextos diversos, para gerir a inclusão na sala de aula. Na pesquisa realizada na região, esse aspecto coincide com o que emerge dos dados do Uruguai. Por sua vez, os iniciantes entendem que a formação inicial não contribuiu muito para poder utilizar o conhecimento sobre tecnologias em sala de aula. A inserção de novos professores em contextos socioculturais complexos é vista como um problema, dada a lógica institucional da região, o que dificulta ainda mais sua adaptação profissional.

**Palavras-chave:** inserção profissional; professores novatos; Uruguai

### I. Introducción

Este texto estudia la relación entre la formación superior y el trabajo en el campo de la profesión docente. El foco está puesto en el tránsito desde la formación inicial<sup>1</sup> al desempeño laboral por parte de los profesores de educación media en los años inmediatamente posteriores a su titulación (usualmente llamados docentes noveles o principiantes). El análisis parte del caso de Uruguay y desarrolla una mirada comparativa con la región.

<sup>1</sup> En el campo de la formación docente, se denomina “formación inicial” a los estudios de grado de Maestros y Profesores.

Para Uruguay se cuenta con el Censo Nacional Docente del año 2018 que constituye una potente base de datos que ha sido escasamente explotada hasta la fecha (ANEP, 2019). Fue realizado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)<sup>2</sup>, abarcó todos los niveles de enseñanza gobernados por ese organismo (desde educación inicial hasta formación docente) e incluyó también a la educación privada. En total se censaron 61.420 docentes, de los cuales trabajan en ANEP 23.390 maestros en educación inicial y primaria, 21.959 profesores en enseñanza secundaria, 12.966 docentes en la formación técnico-profesional y 3.177 formadores en el ámbito de formación docente. Esta investigación refiere al conjunto de profesores principiantes en secundaria, 2.797 docentes que recibieron el título habilitante para desempeñarse como profesores de enseñanza secundaria y se encuentran en sus primeros seis años de ejercicio profesional.

Por su parte, el análisis comparativo fue realizado con base en investigaciones recientes de Argentina, Chile<sup>3</sup> y la región en su conjunto; en tal sentido, se destacan en Chile los trabajos de Cisternas (2016), Solís, Nuñez, Vázquez, Contreras y Ritterhaussen (2016), Flores (2014) y Ruffinelli (2013, 2014a y 2014b), en Argentina los estudios llevados a cabo por Iglesias (2018) y Serra, Krichesky y Merodo (2009), y en la región las investigaciones de Vaillant y Marcelo (2015) y Vezub y Alliaud (2012).

Este artículo se organiza en cinco secciones. Luego de esta introducción, se repasa el estado del arte sobre la temática, se describe la situación de los noveles docentes uruguayos a partir de los registros del Censo 2018 y se compara esta realidad con la que se vive a nivel regional. Por último, se sistematizan los principales hallazgos del estudio y se dejan planteados algunos interrogantes para la reflexión.

### ¿Qué se sabe sobre los docentes noveles?

Aprender a enseñar es un proceso de largo plazo en el cual se adquieren conocimientos especializados y competencias complejas. Ese proceso tiene como punto de partida la formación inicial en institutos normales y/o Universidad, y en ocasiones es acompañado por la guía de expertos en el momento de acceso al trabajo inicial, especialistas que pueden ser los “mentores” o los “supervisores” (Villegas-Reimers, 2003).

La carrera docente es concebida como un proceso arduo con distintas etapas, cada una de ellas con necesidades y desafíos particulares. De hecho, cada fase es una oportunidad para “que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su práctica” (Vezub y Alliaud, 2012, p. 13). El pasaje por la institución de formación inicial constituye el primer momento de este proceso, etapa que es crucial, pero de alcance limitado, tal como advierten Vaillant (2015) y Vezub y Alliaud (2012).

<sup>2</sup> El Censo Nacional Docente se realizó entre setiembre y noviembre de 2018 y tuvo una cobertura de 95,8% del universo. El censo anterior había sido hecho en el año 2007. Las dimensiones centrales relevadas en el Censo 2018 refieren a los modelos y alcances de la formación de Magisterio y de Profesorado, las condiciones de empleo y de trabajo, las condiciones de vida de las y los docentes, y las características de su inserción institucional.

<sup>3</sup> Debe señalarse que estos dos países han servido como referencia para la construcción de la política de acompañamiento a docentes principiantes en el quinquenio 2015-2020 en Uruguay.

Cuando el estudiante/docente culmina su ciclo de formación inicial, ingresa en la etapa de “iniciación o inserción profesional en la enseñanza” (Marcelo, 1999; Vaillant y Marcelo, 2015), que es probablemente la más desafiante de la carrera del docente ya que es allí donde afloran todas las dudas, inseguridades y ansiedad producidas por el ingreso al mundo de la práctica (Vaillant y Marcelo, 2001). Es entonces cuando los nuevos profesores aprenden las normas, las conductas y los valores característicos de la cultura escolar, es decir se “socializan” en esta. Se trata de un periodo de transición desde la condición de estudiante a la de profesional autónomo, signado por aprendizajes intensivos y significativos, en el que los nuevos profesores adquieren no solo conocimiento y competencias profesionales sino que también descubren sus fortalezas y sus debilidades personales (Vaillant y Marcelo, 2001); a la vez, muchas veces los docentes principiantes “abandonan conocimientos adquiridos en su formación inicial” e incluso pierden valiosos recursos personales y profesionales (Vaillant y Marcelo, 2015).

La literatura especializada considera que los cinco primeros años del ejercicio profesional constituyen una etapa clave en la transición educación-trabajo. De hecho, algunas investigaciones han mostrado que el primer y segundo año de trabajo docente son determinantes en la decisión de los principiantes de abandonar o permanecer en la profesión (Marcelo, 2002) como se cita en (Gorichón y otros, 2020). Algunos docentes enfrentan con éxito esta etapa de “inserción”, innovando y adaptándose al espacio de aula, otros son absorbidos rápidamente por las culturas institucionales de los centros educativos y rutinizan sus prácticas, y un porcentaje no menor se ve superado por la realidad educativa y deserta de la profesión (Solís y otros, 2016; Marcelo y Vaillant, 2015).

Investigaciones recientes han señalado que existe escasa conexión entre el proceso formativo, el desarrollo profesional y las necesidades reales de las instituciones, lo cual resulta en profesionales preparados de forma insuficiente para ejercer su labor. Es relativamente frecuente que la formación inicial desconozca la importancia de la práctica cotidiana contextualizada como objeto de reflexión para la misma formación, razón por la cual los recién egresados que acceden a los centros escolares requieren un acompañamiento específico (Ruffinelli, 2014a). El docente llega a una institución educativa que no conoce y que tiene una cultura profesional propia, llega con lo aprendido en su formación inicial que ha privilegiado algunos saberes e invisibilizado otros de suma importancia tales como el trabajo en equipo, la generación de un clima en el aula, el vínculo con los padres, la adaptación de los contenidos a los diferentes contextos, entre otros.

Adicionalmente, en América Latina es relativamente frecuente que los nuevos docentes comiencen a enseñar en instituciones de contexto socioeconómico vulnerable crítico y en los grados inferiores de la educación media, donde se dan los problemas más difíciles de aprendizaje, socialización y convivencia. De hecho, los primeros años de trabajo de los profesores principiantes se desarrollan en los ambientes más complejos<sup>6</sup> Otro elemento importante a tener en cuenta es la inestabilidad laboral que afecta particularmente a los recién egresados, asociada a la rotación del

<sup>6</sup> Esto ha sido denominado “distribución regresiva” de los docentes: al inicio de su carrera los docentes acceden a puestos en escuelas con estudiantes provenientes de familias vulnerables socioeconómicamente y, una vez que adquieren antigüedad y mayor experiencia, consiguen insertarse en instituciones y grados menos problemáticos.

personal docente en todo el sistema (Mancebo, 2016) y a la designación transitoria de los cargos de los noveles profesores. Por último, algunos estudios han mostrado que los profesores principiantes sufren la soledad y el aislamiento que caracteriza a la profesión frecuentemente, lo cual condiciona también su capacidad de inserción institucional (Gorichón y otros, 2020; Vezub y Alliaud, 2012).

Los principales problemas que afrontan los profesores principiantes son la distancia entre la formación recibida y los requerimientos de la práctica, la inexperiencia para la transposición didáctica, la falta de estrategias para crear un buen clima de aula, las exigencias propias de la interiorización en las normas de cada centro educativo, las dificultades para relacionarse con los demás actores del proceso educativo (colegas, direcciones, administrativos, familias). En la misma dirección, Vaillant (2009) identificó como obstáculos de estos docentes la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, el trabajo con materiales insuficientes, el manejo de los problemas personales de los estudiantes y las relaciones con los padres. Estos problemas no son exclusivos de los docentes noveles, también los mencionan docentes con experiencia, pero en el caso de los primeros, se viven con altos niveles de estrés e incertidumbre.

Estos sentimientos de inseguridad e incluso angustia llevan a los docentes principiantes a desarrollar una serie de estrategias para sortear estos escollos: realizan ingentes esfuerzos para adaptarse a la cultura institucional, crean nuevas rutinas y regresan a los modelos docentes interiorizados durante su etapa de estudiante. En ocasiones estas estrategias pueden atentar contra la formación de un docente reflexivo, inclinado a la innovación educativa y a la consolidación de las reglas del formato escolar tradicional.

Más específicamente, durante el periodo de socialización profesional, los docentes principiantes suelen aplicar tres tipos de estrategias (Lacey, 1977) como se cita en (Vezub y Alliaud, 2012): (i) la conformidad o adaptación acrítica, con renuncia a ideales y concepciones pedagógicas progresistas con el fin de sobrevivir y adaptarse a la situación; (ii) el ajuste interiorizado, privilegiando lo posible y ajustándose a las exigencias de la institución, el currículo y la evaluación vigentes, y (iii) la redefinición estratégica, es decir el aprendizaje docente a partir de la reflexión sobre la práctica.

Por último, respecto al apoyo institucional que reciben los profesores principiantes, algunos estudios recientes muestran que la mayoría no recibe apoyo institucional del centro donde se inserta profesionalmente. En estudios chilenos los docentes consultados señalan como dificultad el “tener que arreglárselas solo”. “La evidencia sobre culturas escolares indica que escasean las prácticas de apoyo y que a los docentes más jóvenes se los recarga de trabajo y se los “moldea” en relación con las dinámicas y prácticas que determina la institución escolar” (Avalos, 2009) como cita en (en Ruffinelli, 2014b, p. 59).

En Argentina, Serra y otros afirman que “las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes. Es habitual que estos docentes deban asumir responsabilidades de una complejidad y envergadura no acorde a su escasa experiencia” (2009, p. 198). La constatación de esta ausencia de acompañamiento institucional está presente también en el trabajo de Iglesias sobre las instituciones formadoras y las escuelas de Argentina (2018).

Respecto al caso de Uruguay, Maciel de Oliveira (2018) investigó sobre el desarrollo profesional orientado a profesores principiantes en Uruguay a través de un rango amplio de entrevistas a profesores de 42 liceos públicos de la Región Este del país que contaban con hasta cinco años de ejercicio profesional, a inspectores, equipos de dirección y secretarios docentes. Las entrevistas mostraron la opinión mayoritaria de los equipos directivos respecto a la necesidad de que los docentes principiantes fortalecieran actitudes tales como el compromiso, la pertenencia institucional, la responsabilidad, la ética profesional y la presencia del profesor (vestimenta, forma de expresarse, asistencia, puntualidad y prioridad de la tarea docente). Los principiantes, en cambio, no manifestaron preocupación por estos aspectos pero sí resaltaron que contaban con escasas herramientas para abordar la diversidad en el aula.

## II. LA TRANSICIÓN DESDE LA FORMACIÓN SUPERIOR AL TRABAJO DOCENTE EN URUGUAY

En Uruguay los profesores con título habilitante para el ejercicio de la docencia en Educación Secundaria se forman en institutos normales<sup>7</sup>. La carrera tiene una duración de cuatro años y las asignaturas se organizan en tres núcleos: un núcleo específico integrado por los contenidos disciplinares (Matemática, Historia, por ej.); un núcleo profesional común a todos los profesorados, centrado en Ciencias de la Educación (Pedagogía, Didáctica, Psicología de la Educación, Sociología, entre otras, y un núcleo práctico a través del cual el estudiante de profesorado hace prácticas en liceos, con profesores adscriptores de Enseñanza Secundaria y acompañado por un Profesor de Didáctica del instituto normal.

A comienzos del siglo XXI un estudio realizado por Aguerrondo y Vezuben Uruguay (2003) arrojó que la mayoría de los docentes noveles reconocía un déficit de formación para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje o conducta, para elegir las estrategias didácticas adecuadas a las distintas unidades didácticas y para manejar la disciplina.

¿Cuál es la realidad de los profesores principiantes uruguayos en la segunda década del siglo XXI? ¿en qué medida estos docentes se sienten en condiciones de enfrentar los múltiples desafíos de la inserción profesional? ¿cuáles son algunos de sus reclamos en cuanto a la formación? ¿qué grado de satisfacción experimentan en su labor de enseñantes? El Censo Docente del 2018 permite responder estas preguntas y también proponer algunos interrogantes que deberían ser considerados a futuro.

La amplia mayoría de los profesores principiantes (61,9%) reside en el interior del país (Cuadro 1). Del total de 2.797 profesores de secundaria titulados que transitaban sus seis primeros años de trabajo profesional en el momento del Censo, un cuarto de ellos se encontraba en el primer bienio, esto es en la etapa de “inserción profesional” más crítica de toda la carrera, al tiempo que

<sup>7</sup> La Ley General de Educación del año 2008 previó la creación del Instituto Universitario de Educación pero este no ha sido creado hasta la fecha. Por tanto, la formación continúa desarrollándose en sus sedes históricas: el Instituto de Profesores Artigas (IPA) en Montevideo, los seis Centros Regionales de Profesores (CERPs) en seis ciudades del Interior, y los Institutos de Formación Docente (IFDs) radicados en todos los departamentos del interior del país. En todos los institutos rige el mismo plan de formación inicial, el Plan 2008.

algo más de un tercio habían ejercido entre tres y cuatro años, y una proporción similar (superior al tercio) lo había hecho entre cinco y seis años (Cuadro 2).

En cuanto a su formación de grado, los profesores principiantes se dividían por mitades entre quienes habían cursado la carrera de profesorado en el histórico Instituto de Profesores Artigas (IPA, con sede en Montevideo, fundado en 1949) y quienes lo había hecho en algunos de los Centros Regionales de Profesores (CERPs, radicados en seis ciudades del interior del país y creados entre 1997 y 1999 en el marco de la controvertida reforma impulsada por Germán Rama). La modalidad de cursado predominantemente era la presencial (94,3%) (Cuadro 3).

**Cuadro 1.** Distribución de los profesores de educación media noveles por región de residencia habitual (\*). En porcentajes.

Región	Noveles
Montevideo	38,1
Interior	61,9
Total	100(2.797)

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) ¿En qué departamento reside usted habitualmente?

**Cuadro 2.** Distribución de los profesores de educación media noveles por año de titulación (\*). En porcentajes.

Año de titulación	Noveles
2013	18,9
2014	18,2
2015	17,8
2016	19,0
2017	18,6
2018	7,5
Total	100(2.797)

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) Indique el año en que obtuvo el título profesor de enseñanza media

**Cuadro 3.** Distribución de los profesores de educación media noveles por instituto de titulación (\*) y modalidad de realización de la carrera (\*\*). En porcentajes.

Formación de los principiantes	Noveles
<b>Instituto de titulación</b>	
IPA	50,7
CERP – Centro	6,0

CERP – Este	8,8
CERP – Litoral	10,3
CERP – Norte	11,2
CERP – Sur	7,4
CERP – Suroeste	5,5
Total	100(2.797)
<b>Modalidad de cursado</b>	
Presencial	94,6
Semilibre	1,5
Semipresencial	3,8
Total	100(2.707)

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) ¿Cuál de las siguientes instituciones le expidió el título de profesor de enseñanza media?

(\*\*) ¿En qué modalidad cursó la mayor parte de la carrera de profesor de enseñanza media?

Ahora bien, ¿cuánto aportó la formación docente a los profesores principiantes a su práctica profesional? ¿en qué medida el IPA y/o CERP en tanto instituciones formadoras contribuyeron en su preparación integral para la labor de enseñantes?

Los datos sistematizados en los Cuadros 4 a 7 muestran que la mirada de estos profesores es ampliamente positiva respecto a la formación recibida en dos rubros: los contenidos disciplinares y las estrategias de enseñanza y didáctica (con 80,1% y 66,1% de “mucho” aporte, respectivamente).

En el otro extremo, los profesores principiantes fueron muy críticos con la formación inicial en cuanto a las habilidades transversales (52,1% de respuestas en la categoría “poco”), la enseñanza a estudiantes con dificultades de aprendizaje (54,6% en “poco” aporte), la enseñanza a estudiantes con capacidades especiales (71,7% en “nada”) y la enseñanza en contextos de heterogeneidad cultural (86,9% en “poco” y “nada”).

El posicionamiento crítico se extiende a todos los rubros referidos al trabajo extraáulico: se ubican en la categoría “poco aporte” el 56,7% de las respuestas sobre la organización y la gestión del centro y el 44,0% de las referidas al trabajo por proyectos. Un 55,4% de las respuestas de los docentes principiantes también fueron negativas sobre los aportes de la formación inicial en relación con la metodología de investigación educativa, pero cabe preguntarse si este es un rubro que corresponde a la formación de grado o debiera plantearse a nivel de la formación de postgrado.

Opiniones divididas emergen en relación con la evaluación de los estudiantes (49,8% en “poco” y 43,7% en “mucho”) y el manejo del salón de clases (43,2% en “poco” y 46,3% en “mucho”).

Un análisis específico merece la dimensión del uso de las nuevas tecnologías (Cuadro 7). Por un lado, cuando se indagó respecto a la autopercepción de conocimiento informático que tenían los profesores principiantes, se encontró una mayoría absoluta de respuestas positivas: un 70,1% dijo que conocía bastante (manejo aceptable de los programas de uso cotidiano) y un 19,1% respondió que conocía mucho (dominio de varios programas sin dificultad). No obstante, a la hora de evaluar

el aporte de la formación docente para la enseñanza en el aula, las opiniones fueron muy críticas (54,9% de respuestas en “poco” y 29,5% en “nada”). Estos datos permiten afirmar que muchos profesores principiantes experimentan una suerte de contradicción personal-profesional: si bien cuentan con un buen manejo de las TICs a nivel personal, consideran que la formación inicial no los dotó de un dominio tal que les permitiera aplicar tales tecnologías a su labor cotidiana de enseñantes.

En suma, los datos del Censo 2018 muestran que en Uruguay las instituciones formadoras de docentes desarrollan en su estudiantado confianza respecto al dominio de los conocimientos disciplinarios y didácticos. Simultáneamente, la información confirma que los profesores principiantes enfrentan los obstáculos identificados por la investigación internacional: sufren la distancia entre la formación inicial y las exigencias de la práctica, sobre todo cuando esta tiene lugar en contextos vulnerables y con alumnos con dificultades de aprendizaje; encuentran difícil la inserción institucional que implica la socialización en las normas formales e informales de los liceos y también el relacionamiento con los distintos actores de la comunidad educativa; en algunos casos no saben cómo manejar la disciplina en el aula.

**Cuadro 4.** Opinión de los profesores de educación media noveles respecto a cuánto les aportó la formación docente para la enseñanza en el aula (\*). En porcentajes.

Aspectos en los que formación docente le aportó	Noveles
<b>Contenidos disciplinares</b>	
Nada	0,6
Poco	19,0
Mucho	80,1
Total	100(2.797) (**)
<b>Habilidades transversales (resolución de problemas, etc.)</b>	
Nada	22,3
Poco	52,1
Mucho	24,9
Total	100 (2.797)
<b>Estrategias de enseñanza y didáctica</b>	
Nada	1,5
Poco	31,7
Mucho	66,1
Total	100 (2.797)
<b>Evaluación de los estudiantes</b>	
Nada	5,7
Poco	49,8
Mucho	43,7
Total	100 (2.797)

Comportamiento y manejo del salón de clases	
Nada	10,0
Poco	43,2
Mucho	46,3
Total	100(2.797)

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) Aspectos vinculados a la práctica docente, ¿cuánto le aportó la formación docente que recibió?

(\*\*) En algunos ítems los porcentajes no suman 100 porque hubo casos considerados “perdidos” en la base de datos.

**Cuadro 5.** Opinión de los profesores de educación media noveles respecto a cuánto les aportó la formación docente para la inclusión educativa (\*). En porcentajes.

Aspectos en los que formación docente le aportó	Noveles
<b>Dificultades de aprendizaje</b>	
Nada	34,3
Poco	54,6
Mucho	10,3
Total	100 (2.797) (**)
<b>Enseñanza a estudiantes con capacidades especiales</b>	
Nada	71,7
Poco	24,2
Mucho	3,5
Total	100 (2.797)
<b>Educación en contexto de heterogeneidad sociocultural</b>	
Nada	43,3
Poco	43,6
Mucho	12,3
Total	100 (2.797)

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) Aspectos vinculados a la práctica docente, ¿cuánto le aportó la formación docente que recibió?

(\*\*) En algunos ítems los porcentajes no suman 100 porque hubo casos considerados “perdidos” en la base de datos.

**Cuadro 6.** Opinión de los profesores de educación media noveles respecto a cuánto les aportó la formación docente para el trabajo docente extraáulico (\*). En porcentajes.

Aspectos en los que formación docente le aportó	Noveles
<b>Organización y gestión del centro</b>	

Nada	28,0
Poco	56,7
Mucho	14,5
Total	100 (2.797) (**)
<b>Trabajo por proyectos</b>	
Nada	39,7
Poco	44,0
Mucho	15,7
Total	100 (2.797)
<b>Metodología de investigación educativa</b>	
Nada	24,1
Poco	55,4
Mucho	20,1
Total	100 (2.797)

Fuente: Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) Aspectos vinculados a la práctica docente, ¿cuánto le aportó la formación docente que recibió?

(\*\*) En algunos ítems los porcentajes no suman 100 porque hubo casos considerados “perdidos” en la base de datos.

**Cuadro 7.** Distribución de los profesores de educación media noveles por autopercepción de conocimiento de Informática (\*). En porcentajes.

<b>Autopercepción de conocimiento informático</b>	<b>Noveles</b>
Mucho: domina varios programas sin dificultad	19,1
Bastante: tiene un manejo aceptable de los programas de uso cotidiano	70,1
Casi nada: su manejo es muy limitado	10,5
Nada: no tiene conocimientos de informática	0,2
Total	100 (2.797)
<b>Enseñanza y aprendizaje con TICS</b>	
Nada	29,5
Poco	54,9
Mucho	14,9
Total	100 (2.797)

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) ¿Cuánto considera usted que sabe de informática?

Si el grado de dominio de los conocimientos y las competencias profesionales puede generar estrés en la fase de inserción en el trabajo docente, la sobrecarga laboral puede representar una fuente adicional de cansancio y/o angustia<sup>8</sup>.

En tal sentido, el Cuadro 8 muestra la diversidad de tareas que se realizan, en forma simultánea, en el ejercicio del rol docente: se dan las clases, se las planifica, se coordina con colegas, se destina tiempo a la corrección de las tareas realizadas por los estudiantes, se los apoya y también se realizan tareas de gestión, administrativas y de comunicación con la comunidad. En el caso de los profesores principiantes de Uruguay los datos del censo indican que aproximadamente la mitad ha accedido a una dedicación media o alta al dictado de clases: un 25,9% tiene entre 31 y 40 horas de clase semanales y un 27,7% entre 21 y 30 horas. Se trata de cargas horarias significativas para un docente novel porque a la enseñanza directa deben sumarse las ineludibles tareas de preparación de clases, corrección y coordinación docente. La carga horaria de estos docentes principiantes constituye un factor de tensión al que deben hacer frente cotidianamente.

Por último, llama la atención el escaso tiempo que los noveles docentes destinan a las tareas de asesoramiento a los estudiantes, así como a las tareas de gestión, administración y comunicación, lo cual probablemente refleja la organización de las actividades en el formato liceal clásico más que un rasgo específico de la dedicación profesional de los principiantes.

**Cuadro 8.** Distribución de los profesores de educación media noveles por cantidad de horas que dedican a distintas actividades de la profesión docente (\*). En porcentajes.

Cantidad de horas dedicadas por los profesores noveles										
Actividades	0	1	2	3	4	5	6-10	11-20	21-30	31-40
Dictado de clases	3,4	0,5	1,1	1,5	2,5	1,7	10,9	24,3	27,7	25,9
Planificación individual o preparación de clases	2,7	1,1	4,8	6,8	10,0	11,4	40,1	17,4	3,5	1,1
Coordinación, trabajo en equipo y diálogo con colegas dentro del centro	3,0	8,7	19,4	14,6	20,6	11,4	18,6	2,3	0,3	0,3
Corrección del trabajo de los estudiantes	3,5	4,5	14,4	14,2	15,9	12,6	27,0	5,6	0,4	0,3

<sup>8</sup> En Uruguay, la sobrecarga laboral está vinculada a la cantidad de estudiantes por grupo en algunos liceos (generalmente los más vulnerables). No obstante, en promedio, los grupos del liceo no están superpoblados. Según los datos del Monitor Liceal 2019 de ANEP, el promedio de estudiantes por grupo es de 25 en primero y segundo año de Ciclo Básico, y de 27 en 3er año. Véase <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales>

Asesoramiento u orientación a los estudiantes	21,3	19,9	23,7	8,9	7,7	6,4	8,1	1,9	0,5	0,5
Tareas de gestión	64,1	10,7	9,3	3,1	2,9	2,6	3,2	1,4	0,5	0,5
Tareas administrativas	23,6	16,6	18,6	11,3	8,1	6,3	9,9	2,1	0,9	0,9
Comunicación y cooperación con familias	45,3	26,3	12,0	3,0	3,0	3,0	3,7	1,3	0,5	0,5
Otras actividades	37,0	13,2	17,4	7,8	6,7	5,0	8,0	1,5	0,8	0,5

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) En una semana típica (de lunes a domingo), ¿cuántas horas reloj dedica a las siguientes actividades?

Todos los elementos anteriores, desde las fortalezas y debilidades que los principiantes diagnostican en su formación hasta su carga de trabajo (en algunos casos excesiva, en otros inexistente) son importantes a la hora de evaluar su satisfacción con la profesión elegida. Los datos son contundentes en tal sentido: la satisfacción es generalizada respecto a la actividad de enseñanza en sí y a los centros educativos en los que se trabaja (91,2% y 81,8% de satisfacción, respectivamente); en cambio, predomina la insatisfacción en relación con el reconocimiento social (76,2%), el salario (68,9%) y las posibilidades de crecimiento profesional (65,3%); las opiniones están divididas respecto a la cantidad de horas de trabajo. Estos hallazgos son totalmente congruentes con los encontrados a nivel de todos los docentes del 2001 sobre los desafíos de la profesionalización docente en Uruguay (Mancebo y Tenti, 2003).

**Cuadro 9.** Satisfacción de los profesores de educación media noveles con distintos aspectos de la profesión docente (\*). En porcentajes.

Satisfacción con la profesión	Noveles
<b>Actividad de enseñanza en sí</b>	
Muy satisfecho y satisfecho	91,2
Insatisfecho y muy insatisfecho	8,2
Total	100 (2.797) (**)
<b>Salario</b>	
Muy satisfecho y satisfecho	29,4
Insatisfecho y muy insatisfecho	68,9
Total	100 (2.797)
<b>Reconocimiento social</b>	
Muy satisfecho y satisfecho	22,0

Insatisfecho y muy insatisfecho	76,2
Total	100(2.797)
<b>La posibilidad de crecimiento profesional</b>	
Muy satisfecho y satisfecho	33,2
Insatisfecho y muy insatisfecho	65,3
Total	100 (2.797)
<b>Cantidad de horas que trabaja</b>	
Muy satisfecho y satisfecho	49,3
Insatisfecho y muy insatisfecho	49,5
Total	100 (2.797)
<b>Los centros educativos en los que trabaja</b>	
Muy satisfecho y satisfecho	81,8
Insatisfecho y muy insatisfecho	17,0
Total	100 (2.797)

**Fuente:** Elaboración propia en base al Censo Docente 2018 realizado por ANEP.

(\*) ¿Cuál es su nivel de satisfacción con los siguientes aspectos de su profesión docente?

Uruguay enfrenta en la educación media serios problemas de calidad y equidad educativa que no ha logrado superar a lo largo de las tres últimas décadas (INEEd 2019, 2017, 2014). En este contexto, ¿cómo se produce la inserción en la profesión de los noveles profesores en Uruguay? ¿cuáles son las “reglas de juego” que se aplican para el ingreso a la carrera docente? De acuerdo con las regulaciones existentes, en ANEP los pasos para ingresar en dicha carrera son los siguientes:

- (i) Al egresar de un instituto de formación inicial, el novel docente integra una lista para elección de horas, la que se ordena de acuerdo con los puntajes obtenidos en la formación de grado. Los egresados de formación docente se ubican en los lugares más bajos de la lista de interinos y suplentes.
- (ii) Por lo general, los egresados toman grupos en suplencia; no siempre está claro en qué momento del año se va a reintegrar el titular del grupo, lo que resta estabilidad laboral al principiante.
- (iii) Muy frecuentemente, el acceso a horas docentes se produce en forma tardía en el comienzo del año lectivo (entre abril y junio), en grupos “que nadie quiere”, en contextos socioeconómicos complejos y en los grupos de grado más bajo (educación media básica en los cuales los docentes con antigüedad en la carrera no quieren trabajar porque es donde se presentan más problemas de conducta.

- (iv) Es común que los docentes principiantes elijan sus horas distribuidas en varios centros, para poder completar un conjunto de horas que les dé un ingreso aceptable<sup>9</sup>, por lo que suelen perder largas horas trasladándose de un centro a otro; además, como en cualquier profesión u oficio, los “nuevos” pagan “derecho de piso”, y son los que tienen más concentración de horas los días sábados, muchas “horas puente” (horas sin clase entre horas con clase); de ellos también se espera un grado alto de compromiso con el proyecto de centro<sup>10</sup>.
- (v) El novel profesor sabe que, para quedar mejor posicionado en la lista de elección de horas del año siguiente, necesita una buena evaluación de parte de la dirección del liceo, por lo que tienden a acceder a las diversas demandas institucionales, aunque esto implique mayor esfuerzo, más horas de trabajo no remuneradas y menos tiempo para planificar sus clases y/o continuar su formación profesional<sup>11</sup>.

### III. La realidad de Uruguay en clave comparada

En la sección anterior se presentaron los rasgos más destacados de la transición desde la formación inicial al ejercicio profesional de los profesores principiantes de Educación Secundaria en Uruguay, para lo cual se procesó una fuente secundaria aún poco explorada: el Censo Nacional Docente del año 2018. En este apartado se busca contrastar los principales hallazgos del caso uruguayo con la evidencia disponible para algunos países de la región latinoamericana, fundamentalmente Argentina y Chile.

Los estudiosos del tema acuerdan respecto a que los docentes principiantes enfrentan obstáculos similares en América Latina, dificultades que se asocian a tres factores: la formación inicial, las características de la institución escolar en la que se insertan y las condiciones personales del profesor principiante (Cisternas, 2016).

En Chile, Solís y otros (2016)<sup>12</sup> realizaron, en el marco de una misma investigación, dos estudios, uno de tipo sincrónico y otro longitudinal, para los que utilizaron indicadores de debilidades en la formación inicial e indicadores de debilidades de las escuelas donde los docentes noveles se insertaron. Los autores encontraron que más de la mitad de los profesores novatos percibían que no estaban preparados en el uso de recursos evaluativos, el trabajo con las familias, la ejecución de tareas simultáneas en el aula, la ejecución de tareas variadas que les exigía la institución y el manejo de situaciones de alto riesgo. El trabajo con las familias (79,2%) y el manejo de situaciones de alto riesgo (62,5%) fueron identificados como los principales problemas en la mayoría de los casos. Las

<sup>9</sup> De acuerdo con el Censo 2018, el 43,3% de los docentes noveles tienen 20 horas o menos de clase y el 49,5% está insatisfecho con la cantidad de horas que trabaja.

<sup>10</sup> El Censo 2018 muestra que el 66,9% de los principiantes manifiesta haberse involucrado en actividades de enseñanza extracurriculares como club de ciencias, salidas didácticas, etc.

<sup>11</sup> Según el Censo 2018, el 67,6% de los docentes principiantes no realizó ningún curso de formación con evaluación en el último año.

<sup>12</sup> La investigación se realizó en base a una muestra de 198 profesores novatos, con menos de tres años de experiencia. Se utilizó un método mixto que combinó metodología cuantitativa con cualitativa; las técnicas utilizadas fueron encuestas y entrevistas, observación de clases, análisis de base de datos de las instituciones donde se formaron los docentes.

dificultades para manejar el grupo y crear un ambiente de aprendizaje, el trabajo con alumnos diversos y con necesidades educativas especiales, emergieron reiteradamente en las entrevistas, así como también la falta de preparación para la selección de los recursos de enseñanza y evaluación. Respecto a las dificultades surgidas en el trabajo en el centro, la mayoría de los docentes principiantes percibía como el principal problema la multiplicidad de tareas administrativas que deben realizar. Por lo anterior, los autores de esta investigación concluyen que los profesores noveles, a medida que pasa el tiempo, van perdiendo su inicial capacidad de creatividad e innovación y se van adaptando a las prácticas tradicionales de enseñanza conocidas por los principiantes desde su rol de alumnos.

Por su parte, en un estudio cualitativo con 29 noveles docentes chilenos, Ávalos, Carlson y Aylwin (2004) registran que las contrariedades que viven los profesores chilenos al inicio de su carrera se vinculan con la falta de tiempo para enseñar, la cantidad de estudiantes por clase, la mala calidad de la infraestructura y la escasez de material de enseñanza. En otros estudios del mismo país (Flores, 2014; Ruffinelli, 2013) aparecen como dificultades centrales el dominio del conocimiento pedagógico del contenido y el manejo de la disciplina. En particular, de la investigación de Ruffinelli (2013) surge que los noveles que indican como principal inconveniente el manejo de los estudiantes en la clase son los egresados de universidades altamente selectivas que se inician en contextos vulnerables.

Por último, Cisternas (2016)<sup>13</sup> encontró que, según el contexto de iniciación en el trabajo docente, el principiante enfrenta problemas derivados de dos ámbitos: la formación inicial docente que en ocasiones no brinda los conocimientos y competencias pertinentes, o las escuelas que tienden a promover el trabajo individual más que el colectivo y las rutinas más que la innovación. Este autor aborda el modo en que los contextos escolares acogen a los jóvenes profesores en su primer año de iniciación, facilitando o dificultando dicha inserción, en un periodo crítico para la configuración de su identidad y la fortaleza de su vocación profesional. Los datos chilenos relevados por este autor indican que los modos habituales de adaptación y reproducción de prácticas rutinarias, tradicionales y repetitivas son más comunes en aquellos docentes que egresan de instituciones de formación docente con una excesiva carga teórica y escaso perfil práctico.

En Argentina, Serra y otros (2009) indagaron sobre las principales dificultades y necesidades de los docentes noveles en el desempeño de sus tareas. En tal sentido, los docentes mencionaron cuatro grandes grupos de problemas: manejo del grupo, problemas de enseñanza, problemas administrativos y relacionales. En cuanto al manejo del grupo, se insiste en la incidencia de la indisciplina de los estudiantes en la dinámica del aula. Entre los problemas de enseñanza aparece la distancia entre lo aprendido teóricamente y su aplicación práctica, sobre todo en torno a contenidos pedagógicos y el dominio y organización de los contenidos para la correspondiente trasposición didáctica. Entre los problemas administrativos, los entrevistados mencionaron la normativa y los

<sup>13</sup> Este autor llevó a cabo dos investigaciones enmarcadas en una línea de trabajo orientada a profundizar el conocimiento sobre la iniciación profesional en docentes principiantes de Educación Básica en escuelas chilenas. El enfoque metodológico fue cualitativo, en base a un muestreo intencionado cuyo propósito es representar la heterogeneidad característica del sistema. Utilizando la técnica de la entrevista semiestructurada, participaron en el primer estudio 12 profesores egresados de seis universidades de la Región Metropolitana, mientras que en el segundo se trabajó con 12 profesores egresados de cuatro universidades (dos de la Región Metropolitana y dos ubicadas en la quinta Región).

procedimientos que regulan la actividad del docente en la institución. En este estudio los docentes noveles explicaron el origen de sus dificultades en las debilidades de los centros educativos que los reciben, más que en la formación inicial que realizaron, y destacan en particular la desorganización institucional y la falta de apoyo en la primera fase de inserción en la docencia. En palabras de los autores, “las instituciones escolares no suelen desarrollar mecanismos de colaboración y apoyo a los docentes principiantes. Es habitual que estos docentes deban asumir responsabilidades de una complejidad y envergadura no acorde con su escasa experiencia” (Serra, et al, 2009, p. 198).

También en Argentina el estudio realizado por Iglesias (2018) da cuenta de que la mayoría de los principiantes ingresan a instituciones públicas y allí obtienen las horas que “no quiere nadie”, lo cual los obliga a desplegar y combinar estrategias de inserción y reproducción profesional variadas, y a apropiarse de las reglas de juego y de las prácticas institucionales vigentes en el formato escolar clásico.

En suma, los estudios regionales hacen hincapié en cuatro rasgos característicos de la transición formación inicial-inserción profesional de los docentes de titulación reciente, a saber: (i) estos docentes muy frecuentemente afrontan una variedad amplia de desafíos que son propios del “oficio de enseñar” y que deben ser sorteados para desempeñarse en el cargo; (ii) tales dificultades provienen de dos fuentes complementarias, no excluyentes, una que corresponde a la formación inicial y otra que otra refiere a la dinámica de las escuelas en las que se produce la inserción<sup>14</sup>; (iii) la democratización de la educación, con la universalización que ella implica, impone a los docentes la necesidad de trabajar por la inclusión educativa, aspecto de alta complejidad que la formación inicial pocas veces atiende; (iv) las condiciones de trabajo docente son frecuentemente deficitarias y emergen como un problema adicional para los principiantes.

#### IV.A modo de conclusión

En educación la transición desde la Educación Superior en la carrera de profesorado hacia el ejercicio profesional constituye una fase crítica en la carrera docente.

En Uruguay, los datos del Censo 2018 muestran con claridad que los profesores principiantes consideran que dominan tanto los contenidos disciplinarios como las estrategias didácticas. No obstante, sienten mayores deficiencias en aspectos del trabajo de enseñar que son claves en la actual realidad de la educación media, especialmente en tres dimensiones: el manejo de las competencias transversales que permiten seguir aprendiendo; la inclusión educativa, sea de los estudiantes que provienen de contextos vulnerables o de aquellos con necesidades educativas especiales, y el desempeño en la organización educativa, en la que les cuesta insertarse y, más aún, contribuir a su transformación.

Adicionalmente, las condiciones de trabajo de los noveles profesores distan de ser favorables: la distribución regresiva de los docentes que se ha instalado como regla formal e informal en Educación Secundaria lleva a que los docentes recién egresados accedan a la docencia en los

<sup>14</sup> En Chile y Argentina los docentes noveles identifican sus problemas más relacionados con debilidades de las instituciones que los reciben que con la formación inicial en sí (Cisternas, 2016; Iglesias, 2018).

contextos socioculturales más difíciles y en los grados más bajos (educación media básica), todo lo cual dota de gran complejidad al “oficio de enseñar” (Litwin, 2012).

Sabido es que estos no son problemas coyunturales de la inserción docente, sino que son estructurales. El Censo del 2018 ratificó las tendencias ya registradas en el Censo del 2007 que había mostrado que un tercio de los docentes trabajaba en la docencia diez horas semanales o menos y manifestaba que, de haber podido, habría tomado más horas; a su vez, los docentes se desempeñaban en varias instituciones y experimentaban un alto porcentaje de rotación año a año. En el 2018 el 40% de las y los docentes censados trabajaba en más de dos centros educativos (15% en más de tres), el 27 % de ellos se había incorporado ese mismo año al centro educativo donde fue censado al tiempo que el 38% llevaba uno o dos años en la institución. Además, el 40% de los docentes expresó que diariamente se traslada desde la localidad en que vive hacia otras localidades para trabajar (ANEP, 2018). El conjunto de esta información configura una situación laboral compleja en cuyo marco se produce la inserción de los principiantes.

Los datos de Uruguay son muy similares a los de Argentina y Chile -según la evidencia empírica relevada por investigaciones recientes- y coinciden ampliamente con la conceptualización de los ciclos de la profesión docente que la literatura ha planteado en las últimas décadas. De ahí que puede resultar fértil la formulación de preguntas que abran paso a nuevas investigaciones académicas y/o profesionales, y también promuevan la reflexión colectiva sobre cuáles podrían ser algunos caminos para superar los escollos que hoy parecen arraigados muy sólidamente.

En primer lugar, corresponde preguntarse qué cambios deben procesarse a nivel de las instituciones formadoras y del currículum específicamente, de forma tal que la preparación de los principiantes sea integral y los habilite a un buen desempeño profesional con menores niveles de estrés en los primeros años de ejercicio profesional.

En segundo lugar, la ampliación de la cobertura del nivel secundario en las últimas décadas en Uruguay y la región ha conllevado la instalación de grados importantes de heterogeneidad social y cultural en el estudiantado. Entonces, la preparación para enseñar para la inclusión educativa requiere un verdadero cambio de paradigma: de formar para que los alumnos realicen carreras universitarias, los profesores deben hacerlo para que aquellos transiten variadas trayectorias educativas; de asumir que todos los estudiantes han incorporado el “oficio de alumno” en primaria, los profesores deben comprender que esa es una realidad del pasado, que los obliga a trabajar en esa dimensión en sus clases de educación media; de excluir el mundo del trabajo del recinto liceal, los profesores deben disponerse a aceptar que muchos de sus estudiantes están legítimamente interesados en una inserción laboral inmediata postsecundaria; de las prácticas de enseñanza tradicional, los profesores tienen que innovar y, particularmente, incorporar las nuevas tecnologías que dominan el mundo juvenil. El interrogante es cómo se promueve este viraje; muy difícilmente los principiantes puedan realizar este “pensar fuera de la caja”<sup>15</sup> en solitario.

En tercer término, habida cuenta de que las dificultades de la etapa de inserción en la docencia llevan a un número importante de docentes principiantes a abandonar la profesión y buscar

<sup>15</sup> Expresión usualmente aplicada al cambio de paradigma.

otros trabajos, debe profundizarse en el dimensionamiento de cuánto pierde el sistema educativo cuando esos jóvenes formados como profesores emigran a otras ocupaciones frustrados por su agobiante experiencia, desmotivados por no conseguir horas o porque las que consiguen no les permiten vivir de lo que estudiaron en el profesorado.

Por último, en el campo de las políticas públicas, cabe plantear cuáles son aquellas que pueden resultar favorables para apoyar el desarrollo de estos profesionales de la educación en sus primeros años de trabajo -teniendo en cuenta que muchas veces estos principiantes se encuentran simultáneamente recorriendo transiciones complejas en otras facetas de su vida, desde la separación de la familia de origen, el armado de su propia familia y la crianza de los hijos-.

### Referencias bibliográficas

- ANEP (2018). *Censo Nacional Docente, Informe de Resultados*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Recuperado de <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo>
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2003). *Los primeros años como maestro. Desarrollo profesional de los docentes uruguayos*. Programa de modernización de la educación media y formación docente. Montevideo: ANEP – MEMFOD.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41902>
- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? *Informe Proyecto FONDECYT 1020218*. Recuperado de <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/162628>
- CES. Monitor Liceal. Recuperado de: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales>
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4).
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 41-55. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>
- Gorichón, S.; Salas, M.; Araos, M. J.; Yañez, M.; Rojas-Murphy, A. y Jara-Chandia, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Revista Calidad en la Educación*, (52), 12-48. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Iglesias, A. (2018). Formación docente e inserción laboral. Los profesores principiantes en las escuelas secundarias de la CABA en el marco de las reconfiguraciones del siglo XXI. *Revista del IICE/44*. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/index>
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014-2015*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.
- INEEd (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEEEd.

- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Mancebo, M. E. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). *Propuesta Educativa*, 45.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento: Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*, (30), 27-56.
- Marcelo, C (1999). Estudio sobre la estrategia de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* (19). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>
- Ruffinelli, A. (2014a) Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Revista Estudios Pedagógicos*, XI (1), 229-242. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-070520140001000>
- Ruffinelli, A (2014b). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional? Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Pontificia Universidad Católica de Chile, 51 (2), 56-74. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/658>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, 39. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-45652013000200005](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200005)
- Serra, J.C., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 195-208.
- Solís, M.; Núñez, C.; Vásquez, N., Contreras, I. y Ritterhausen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos XLII* (4). Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052016000500012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000500012)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del Formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 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), 28-41.
- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Uruguay: OEI.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://goo.gl/eJMikW>