



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Inserción a la función educativa. La importancia de este trayecto formativo para el desarrollo profesional docente

Marcela Ramírez Jordan

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

marcela.ramirez@mejoredu.gob.mx

Alejandro Reyes Juárez

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

alejandro.reyes@mejoredu.gob.mx

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos.

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas.



Resumen

La formulación de programas de formación y el diseño de intervenciones formativas orientadas al fortalecimiento de la práctica docente tienen como horizonte la mejora de las oportunidades de desarrollo profesional de las maestras y los maestros, lo que implica, entre otros aspectos, asumir la responsabilidad institucional de diseñar programas de formación que, desde una visión integral de la profesión docente, reconozcan su autonomía profesional, experiencias, capacidad de reflexión, las particularidades y la problemática de los contextos en los que desarrollan su práctica educativa, así como su trayectoria, con el propósito de identificar aspectos para la mejora y construir respuestas pertinentes a los múltiples retos que enfrentan.

La inserción a la función educativa constituye un trayecto fundamental de la formación continua de maestras y maestros, por las transiciones y tensiones que se experimentan, por los saberes que se construyen y se ponen en práctica para resolver las exigencias institucionales y sociales, sea en la tarea docente o en la responsabilidad directiva, y por la importancia de estos factores en la configuración o reconfiguración de la identidad profesional.

Esta ponencia presenta parte de las construcciones teórico-conceptuales y metodológicas que en torno a este trayecto de la formación continua de docentes se han realizado en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), para establecer un marco de referencia que sea base de los lineamientos, criterios y programas de formación que se formulan como parte de sus atribuciones y responsabilidad.

Palabras clave: *Desarrollo profesional, formación docente situada, trayectoria profesional, inserción a la función.*

Saberes docentes, desarrollo profesional como coordenadas iniciales

Los docentes son profesionales de la educación que cotidianamente toman decisiones para hacer frente a los retos que se les presentan al dar respuesta a las exigencias institucionales y sociales que su tarea educativa implica en la configuración de ambientes de aprendizaje para las niñas, niños, jóvenes y adolescentes que estudian en las escuelas de educación básica y planteles de educación media superior en nuestro país. En esta tarea ponen en marcha una serie de saberes que son producto de sus experiencias, de su formación y de la práctica educativa misma, la cual si bien compleja, constituye la base para la construcción de nuevos saberes (Tardif, 2014; Latorre, 2002; Shulman, 2005; Altet, 2005).

El desarrollo profesional docente ha constituido un eje de las políticas educativas implementadas en los últimos años con el propósito de darle un carácter integral y sistémico que enfrente el problema de la fragmentación de acciones que tradicionalmente lo han caracterizado, su aislamiento y discontinuidad. En el concepto de desarrollo profesional se identifica la noción de profesionalidad como un eje ordenador que contempla diversos procesos orientados al fortalecimiento de la autonomía docente, siendo la formación continua un aspecto fundamental si bien no el único que debe considerarse al momento de construir mejores condiciones laborales, institucionales y personales para fortalecer la práctica docente (Imbernón, 2017; Darling-Hammond, Hylery Gardner, 2017; UNESCO, 2014; Ávalos, 2007).

Se reconoce que la profesión docente es compleja y que ha visto incrementadas sus exigencias como producto de los cambios socioculturales, de política educativa e institucionales, y en los últimos tiempos, por la condición que ha impuesto la pandemia ante la emergencia de enseñar y aprender de manera remota. Por otro lado, el desarrollo de la profesión requiere de un proceso de reconceptualización que considere los múltiples saberes y conocimientos que se ponen en marcha y que son necesarios para desarrollar la labor educativa, así como del fortalecimiento de su autonomía que permita la toma de decisiones mejor fundamentada, y la formación continua desde un enfoque situado, considerando, entre otros aspectos, los rasgos distintivos de las trayectorias profesionales y las condiciones de los contextos particulares donde su labor educativa tiene lugar (Poggi, 2006; Imbernón, 2017; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Darling-Hammond, Hylery, y Gardner, 2017; UNESCO; 2015 Hargreaves y Fullan, 2014).

En esta perspectiva, la formación continua debe tener presente los retos de la práctica docente, directiva, de asesoría y acompañamiento, y considerar las particularidades de los trayectos formativos que forman parte de la trayectoria profesional: formación inicial, formación durante el proceso de inserción a una nueva función educativa y formación en servicio. La continuidad y coherencia de los trayectos implica lograr la articulación de los diferentes tramos que los conforman, además de sostenibilidad para que impacten en los espacios donde la práctica profesional se lleva a cabo: aulas, escuelas y planteles, zonas escolares y demás ámbitos de participación y corresponsabilidad con la tarea educativa.

En la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), en congruencia con los avances en la investigación educativa y el marco normativo vigente, se ha trabajado en la construcción de un marco de referencia para la formación continua y el desarrollo profesional que sirva como base para la emisión de criterios, lineamientos y programas de formación docente¹, a partir del cual y producto de la discusión colectiva, se han tomado algunos posicionamientos teórico conceptuales y definiciones: ¿Cuál es la importancia del trayecto de inserción a la función educativa en el desarrollo profesional de los docentes? ¿Cómo conceptualizarlo en el marco de un enfoque de formación continua situada? Son, entre otras, preguntas que han guiado el debate, la construcción de referentes y la búsqueda de alternativas para la formación.

La inserción a la función educativa como trayecto formativo y su importancia para el desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente como perspectiva para la formulación de políticas, programas e intervenciones formativas dirigidas al fortalecimiento de las prácticas docentes, directivas, de asesoría técnico pedagógica y de supervisión implica, entre otros aspectos, asumir la responsabilidad institucional de generar alternativas de formación que, desde una visión integral de la profesión docente, reconozcan la autonomía profesional de los maestros, sus experiencias, su capacidad de reflexión y las particularidades de los contextos en los que desarrollan su práctica, a fin de construir en colectivo, con sus comunidades educativas, respuestas a los múltiples retos que enfrentan en su escuela o plantel (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003; Darling-Hammond, Hyler, y Gardner, 2017; Terigi, 2010; Imbernón, 2013).

La formación continua constituye un elemento fundamental del desarrollo profesional docente y es concebida por MEJOREDU (2021) como un proceso institucional, intencionado, sistemático y sostenido en el tiempo, que se organiza a partir de considerar el trayecto formativo en el que se encuentra el docente. Esta formación busca mejorar su práctica y posibilitar su desarrollo profesional, lo que se traduce en propiciar de manera regular un movimiento cíclico entre lo que el docente ha aprendido y la reflexión permanente sobre y desde su práctica. Al respecto, Ávalos (2007) afirma que la formación continua sólo se legitima cuando contribuye al desarrollo profesional mediante una visión amplia, articulada e integrada del aprendizaje del docente durante su trayectoria y se cuenta con las condiciones escolares, laborales y sociales que lo faciliten.

La formación continua, en el marco de la concepción de desarrollo profesional, exige referentes claros sobre las prácticas docentes, directivas y de asesoría deseables. Con base en esta visión, se fortalece la idea de que es un proceso colectivo que requiere de acompañamiento, trabajo entre pares, diálogo colegiado, trabajo colaborativo y la construcción de redes. La retroalimentación y el intercambio de experiencias son indispensables en los procesos reflexivos y de indagación para una mejora continua de la práctica (Arias y Restrepo 2009; Montesinos, 2003). Además, las acciones de formación docente deben incluir un amplio rango de oportunidades que

permitan a los docentes compartir lo que saben y construir alternativas de mejora acordes con los contextos en los que enseñan. Las actividades de formación continua docente deberían favorecer la participación de los maestros en experiencias cooperativas que apoyen y reflejen el proceso y los contenidos de su aprendizaje (Darling-Hammond y McLaughlin, 2003).

Ser docente es una experiencia de vida, la cual se entrelaza con factores socioculturales e institucionales que condicionan la labor de las maestras y maestros, con su desempeño en contextos heterogéneos y en transformación continua, a la vez que con las decisiones que se toman de manera cotidiana para hacer frente a los retos que se presentan. Los educadores no actúan con una estructura inamovible, tienen la capacidad de agencia, es decir, la libertad y capacidad de actuar de forma intencional y voluntaria para alcanzar aquello que tienen razones para valorar, manteniendo cierto grado de control sobre la situación, lo que les permite la búsqueda de respuestas ante las exigencias educativas y sociales y la construcción de su práctica, a través de la cual dan sentido y coherencia a su tarea, se transforman y configuran una identidad profesional (Dubet y Martuccelli, 1998; Dubet, 2006; Tenti 2009; Larrosa, 2006; Vaillant, 2007).

Con respecto a la inserción a la docencia, en educación básica, la investigación educativa ha mostrado que las maestras y maestros principiantes enfrentan diversas complicaciones al comienzo de su labor educativa en las escuelas. En muchas ocasiones, los aprendizajes en su formación inicial parecen insuficientes al enfrentar los retos que se presentan en los contextos particulares en los que se integran, no obstante que valoren los espacios de práctica existente, los apoyos de maestros y todo lo aprendido. También, el acompañamiento no siempre responde a las necesidades de la práctica, porque la realidad es mucho más compleja, los problemas son diversos y los docentes noveles tienen dificultad para aplicar los conocimientos adquiridos, experimentándose una ruptura entre teoría y práctica (Cisterna, 2016; Canedo y Gutiérrez 2016; INEE, 2015; Amaro, 2020; Solís, Núñez, Contreras y Ritterhaussen, 2016).

En el proceso de transición entre ser estudiante y ser maestro, entre la formación inicial y el inicio de la trayectoria profesional (si bien hay casos en los que se tiene experiencia laboral previa), algunos saberes se ponen en marcha, al tiempo que otros se construyen al tomar decisiones ante las exigencias a la que los enfrenta la realidad. La inserción a la función docente se constituye en un trayecto fundamental en el desarrollo de la profesión y debe considerarse como parte de un proceso integral. Es un periodo importante para acompañar a los profesores principiantes (Marcelo, 2006; Marcelo y Vaillant, 2016).

Cuando se centra la mirada en el ascenso o promoción a la dirección, se hace referencia al proceso de socialización que implica asumir una nueva función educativa y, muchas veces, a una nueva cultura escolar e institucional a través de la cual se adquieren selectivamente valores, intereses, actitudes, habilidades y conocimientos (García, Slater y López, 2011). El director novel se encuentra en un nuevo espacio y en una nueva posición, y busca asumir el liderazgo para resolver las situaciones que se identifican más críticas en la escuela o plantel, y a la vez posicionar o reposicionar la imagen de los centros escolares ante la comunidad y dotarlos de

un sello característico. Estas prioridades inmediatas no suelen incluir lo referido a lo técnico-pedagógico, que es visualizado como un ámbito que sólo podrá ser abordado cuando se hayan generado ciertas condiciones previas que lo permitan. De esta manera, los problemas y dificultades que resultan más relevantes para los nuevos directores se relacionan con temas administrativos y de relaciones interpersonales (Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández, 2016; García, Slater y López, 2011; Navarro, Pesqueira y Santiago, 2017).

Por estas situaciones problemáticas y los rasgos que adquieren los procesos de ingreso a una nueva función, las políticas educativas han puesto especial atención al ingreso a la docencia y a la dirección. En México, por ejemplo, con la Reforma educativa de 2013, se puso en marcha una estrategia de tutoría para docentes, de la cual se señaló que, al ser la primera estrategia de este tipo puesta en marcha, tanto su diseño como su implementación ocurrieron en un contexto de restricciones institucionales y déficits de funciones, reflejando, además, una distancia considerable entre sus fundamentos normativos y los aspectos que conformaron su implementación (INEE, 2017). Además, en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD), se establecieron los denominados Perfiles, parámetros e indicadores (PPI) como expresiones de las características, cualidades y aptitudes para el desempeño eficiente de los docentes en las distintas funciones que realizan. Los PPI se colocaban como un referente para el estudio personal, la formación continua, así como para el diseño de políticas y programas que contribuyeran a fortalecer la labor docente y directiva, así como la evaluación; y fueron la base para la promoción a funciones directivas, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica.

En la Reforma de 2019 se establece una nueva base normativa para la admisión y la promoción a la función, definidas en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. Como parte del nuevo andamiaje institucional y en el marco de la Ley Reglamentaria en Materia de Mejora Continua de la Educación, se crea la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, que tiene entre sus atribuciones: emitir criterios generales de los programas de formación, capacitación y actualización, desarrollo de capacidades de liderazgo y de gestión educativa que contribuyan a una mejor práctica de las funciones docente, directiva o de supervisión; establecer criterios para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, considerando la formación, capacitación y actualización de conformidad con la información obtenida a través de los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, previstos en esta Ley (DOF, 2019).

En el marco de estas atribuciones se ha desarrollado en MEJOREDU un trabajo de construcción de referentes teórico conceptuales y metodológicos, así como de identificación de aspectos de mejora de los procesos de formación continua y, en particular, de los procesos de inserción a la función educativa, los cuales se enmarcan en un enfoque de formación docente situada, donde la reflexión de la práctica y la experiencia docente y directiva son eje del trabajo colaborativo, así como la construcción de comunidades de práctica en los espacios educativos, en los cuales cotidianamente se desarrolla la tarea educativa. Este enfoque se propone responder a los cuestionamientos que ha recibido la formación continua individualizada, descontextualizada y alejada de las realidades educativas y de la problemática que enfrentan los docentes en su práctica.

Conceptualizar la inserción como un trayecto formativo importante en el desarrollo profesional docente parte de estos referentes que son centrales en los planteamientos que se están construyendo. La inserción a la docencia o a la dirección constituye un trayecto formativo relevante en el desarrollo profesional docente, entre otros aspectos, por las transiciones y tensiones que se experimentan, por los saberes que se construyen y se ponen en práctica para resolver las exigencias institucionales, laborales y sociales, así como los múltiples problemas que se enfrentan en la tarea docente o en la responsabilidad de liderazgo directivo, al ser parte de un oficio que se construye y transita por procesos de adaptación y socialización, y ante la importancia que todo ello representa para la configuración o reconfiguración de la identidad profesional.

El propósito de la inserción como trayecto formativo, es la incorporación e integración de los nuevos miembros a una función específica regulada institucionalmente, en el contexto particular de un centro de trabajo que se inscribe en una realidad social, cultural y política igualmente particular. En consecuencia, la inserción debe ser un trayecto formativo que “se sitúa” en un centro de trabajo, en una cultura escolar. Es importante, entonces, crear condiciones para fortalecer la autonomía e identidad docente y, en general, contribuir al fortalecimiento de su desarrollo profesional.

La extensión del periodo y las maneras cómo se experimenta el proceso de inserción a la docencia y a la dirección, dependen de diversos factores que se relacionan en cada experiencia y en cada realidad personal y social, en particular. Se espera que el docente o directivo desarrollen o fortalezcan una serie de competencias fundamentales, y transiten por una serie de etapas que le permitan integrarse plenamente a la comunidad escolar y le ofrezcan oportunidades para diseñar su propio proyecto de desarrollo profesional.

La cuestión radica en determinar durante cuánto tiempo el docente o directivo requieren acompañamiento y apoyo específico y sistemático para su inserción, y cómo establecer intervenciones formativas y asesoría considerando las particularidades de cada caso y las experiencias construidas. La transición se debe ir perfilando a partir del propio proceso del docente o directivo en su función, de la reflexión y análisis que ellos realicen, y también a partir del trabajo colectivo que se lleve a cabo en la escuela o la zona escolar con los actores directamente responsables de la formación y del acompañamiento de los noveles. Es importante desarrollar e implementar programas de formación, intervenciones y recursos formativos puntuales y, de ser necesario, instrumentos específicos para tomar la decisión del momento de la transición.

Asimismo, se espera el fortalecimiento del compromiso con la escuela, pero también de ésta con quienes se integran. Resulta relevante asumir el compromiso como comunidad escolar, en un proceso de recepción intencionada y planificada que contribuya a crear las mejores condiciones para que el docente o directivo logren una experiencia enriquecedora durante su inserción (Teixidó, 2009). Pero, también, es una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto, por lo que las autoridades educativas deben involucrarse en este proceso y contribuir de manera decisiva a ello.

Con estos referentes que se han venido construyendo en MEJOREDU se propone fundamentar y guiar las propuestas dirigidas a la formación continua de docentes, en particular, las orientadas a fortalecer el trayecto formativo de la inserción a la función educativa. Las intervenciones formativas que se diseñan pueden considerarse, de manera general, como rutas de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas, pertinentes y coherentes que favorecen el fortalecimiento de los conocimientos y saberes de los docentes, así como su desarrollo profesional. Se fundamentan en aspectos para la mejora, identificados a partir de procesos de problematización de la práctica educativa (Tovar-Gálvez, 2018; Rodríguez-Sosa y Hernández-Sánchez, 2018).

Es necesario, ante los retos educativos que se enfrentan en el país, buscar alternativas para avanzar a la mejora de la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes, desde su formación inicial, en su inserción a la función y durante el servicio. En este sentido, se requiere de nuevos referentes que permitan construir un andamiaje teórico conceptual y metodológico que fundamente el diseño de programas de formación y de intervenciones formativas para garantizar el ejercicio pleno de su derecho a la formación.

Conclusiones

El trayecto formativo de la inserción a la función educativa resulta relevante en la trayectoria profesional de los docentes y en su desarrollo profesional, tanto por los procesos de transición y los nuevos retos que se presentan para maestros y directores noveles, como por la importancia de los aprendizajes que se construyen en la configuración de la identidad profesional.

En el marco del nuevo andamiaje normativo e institucional resultado de la reforma educativa de 2019, MEJOREDU define la centralidad de trayecto de inserción para contribuir a crear las condiciones para que el derecho de los docentes a la formación se garantice desde que inician en la función. Asimismo, el enfoque de formación continua situada orienta las definiciones conceptuales y metodológicas que desde la Comisión se diseñan, y se parte de reconocer, entre otros aspectos, las particularidades de los contextos y las problemáticas de la práctica educativa, la importancia de la reflexión en y desde la práctica, y el diálogo y trabajo colaborativo como la base en la búsqueda de alternativas para la mejora educativa.

Se busca impulsar la formulación de programas de formación y el diseño de intervenciones formativas con una visión integral de la profesión docente, que, respecto del trayecto de inserción, vaya más allá de las acciones de tutoría implementadas hasta el momento y de las acciones de formación que acompañan los procesos de admisión y promoción, teniendo como horizonte ampliar las oportunidades de fortalecimiento de la práctica docente y el ejercicio del derecho de las maestras y los maestros a su desarrollo profesional.

Referencias

- Amaro, C. (2020). *Experiencia, saber y formación en la liminalidad. La inserción profesional de profesores normalistas potosinos*. (Tesis de Doctorado), San Luis Potosí: UPN.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54), México: FCE.
- Arias, C. y Restrepo, M. I. (2009). La investigación-acción en educación: un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala*, vol.14, n.22, pp.109-122.
- Ávalos, B. (2007a). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*. 41(2), 77-99.
- Ávalos, B. (2007). *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política*, BID, en: <https://publications.iadb.org/es/formacion-docente-continua-y-factores-asociados-la-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe> (consulta: 12/02/2020).
- Canedo, C. & Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.
- Cisterna, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*. XLII (4), 31-48, en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, México: SEP
- Darling-Hammond, Linda y Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. Hylar, M. y Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente efectivo*, Learning Policy Institute.
- Diario Oficial de la Federación (2019). *Ley General para el sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros*, en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf (Consulta: 22/01/2020).
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona: Losada.
- García, J.M., Slater, C. y López, G. (2011). El director escolar novel. Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*, Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-12. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a10.pdf>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, Barcelona: Grao.
- INEE (2015). *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos)*. Documento de trabajo, México: INEE.
- INEE. (2017). Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia. *La educación obligatoria en México*, México: INEE.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, (19), 87-112. <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas*. [Tesis doctoral], Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9006/txt739.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia. Puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL- GTD. https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252148040.Politicas_de_insercion_a_la_docencia.pdf
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2016). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea Ediciones.
- Mejoredu (2021). *La formación continua y el desarrollo profesional docente. Marco institucional de referencia*, Ciudad de México: Mejoredu.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas*, 105-128.
- Navarro, C., Pesqueira, N. y Santiago. J.M. (2017). Las dificultades en el puesto directivo y las necesidades formativas de los directores principiantes. *Congreso mexicano de investigación educativa*, San Luis Potosí: COMIE.
- Poggi, M. (2006). "Prólogo", Emilio Tenti (2006), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rodríguez-Sosa, J., y Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematicación de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.211>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. & Ritterhausen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 331-342. ISSN: 0716-050X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173548405019>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Teixidó S., J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*, Barcelona: Grao
- Tenti, E. (2009). "Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente", en Vélaz, C. y Vaillant, V. (Coords.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, Madrid: Fundación Santillana, pp. 39-48, en: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, PREAL.
- Tovar-Gálvez, J. (2018). Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22 (1). 117-132. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63625>
- UNESCO (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*, Santiago: UNESCO.
- Vaillant, D. (2007). "La identidad docente". *I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"*, Barcelona.
- Weinstein, J., Cuéllar, C. Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*, no.44, Santiago, pp. 12-45. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n44/art02.pdf>

Notas al final

1 El término docente, desde la perspectiva que se está empleando aquí, engloba todas las funciones de los actores educativos que desde los centros educativos y las áreas de apoyo y supervisión contribuyen a la creación de condiciones para el aprendizaje de los estudiantes: docentes, técnicos docentes, directivos, supervisores, personal de asesoría técnico pedagógica, así como otras figuras educativas que están presentes en estos espacios.