



Revista Ensayos Pedagógicos

Vol. 19(1), enero-junio, 2024

EISSN: 2215-3330 / ISSN: 1659-0104

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA



Perfiles emocionales del profesorado novel sin formación docente al iniciar la enseñanza profesional

Emotional Profiles of Novice Teachers without
Training at the Beginning of Professional Teaching

Recibido: 23 de abril de 2024. Aprobado: 26 de junio de 2024

<http://doi.org/10.15359/rep.19-1.9>

Erick Zorobabel Vargas Castro¹

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa

México

erick.vargas@upes.edu.mx

1 Profesor investigador. Doctor en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán. <https://orcid.org/0000-0002-1994-1076>

RESUMEN



El inicio de la enseñanza involucra la confluencia de múltiples preocupaciones y emociones con el profesorado novel como protagonista. Al respecto, el presente artículo describe los perfiles emocionales resultado de la primera experiencia de enseñanza en educación media superior, en Mazatlán, Sinaloa, México, de profesionistas con formación inicial en distintas áreas del conocimiento, al verse inmersos de súbito en complejas interacciones áulicas. La investigación fue de corte cualitativo, con alcance descriptivo. El trabajo de campo derivó del método biográfico-narrativo y dos técnicas: una principal, entrevista semiestructurada y, otra complementaria, con la narrativa en modalidad escrita, para 30 docentes, quienes se organizaron en tres grupos: 1) ciencias físico-matemáticas e ingenierías, 2) ciencias sociales y 3) ciencias de la salud. Los resultados mostraron una tendencia de preocupaciones relacionadas con el dominio de contenidos, disciplina en el aula y las necesidades individuales del alumnado, como principales causas de emociones, cuyo rango se extiende desde satisfactorias y retadoras hasta aprendizaje, nerviosismo, cansancio o incluso el deseo de renunciar. Se concluye la diferencia sensible entre grupos, según una percepción de la realidad escolar conflictiva y la prioridad hacia diferentes ámbitos de la enseñanza, cuya raíz vinculatoria adquiere sentido en relación con la formación inicial acreditada.

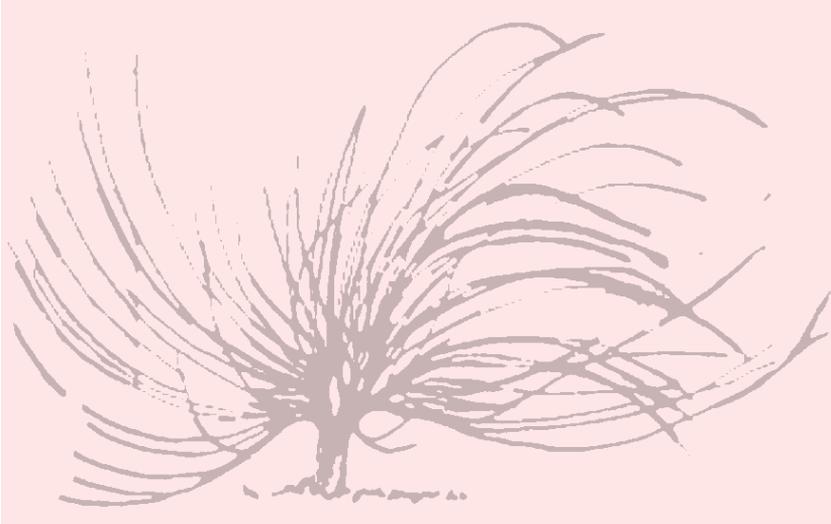
Palabras clave: Enseñanza profesional, estatus profesional, formación docente, satisfacción en el trabajo, selección de docentes.



ABSTRACT

The beginning of teaching involves the confluence of multiple concerns and emotions with novice teachers as protagonists. In this regard, this article describes the emotional profiles resulting from the first teaching experience in upper secondary education in Mazatlán, Sinaloa, México, of professionals with initial training in different areas of knowledge, suddenly being immersed in complex classroom interactions. The research was qualitative, descriptive in scope. The fieldwork derived from the Biographical-Narrative method and two techniques, one main, semi-structured interview, and the other complementary with the narrative in written mode, for thirty teachers, organized into three groups: 1) physical, mathematical and engineering sciences, 2) social sciences, and 3) health sciences. The results showed a trend of concerns related to content mastery, discipline in the classroom, and the individual needs of students as the main causes of emotions ranging from satisfactory and challenging to learning, nervousness, tiredness, or even the desire to quit. It is concluded that there is a significant difference between groups according to a perception of the conflictive school reality and the priority towards different areas of education, whose linking root acquires meaning in relation to accredited initial training.

Keywords: job satisfaction, professional education, professional status, teacher training, teacher selection



Introducción

Existen diversas etapas que dan forma a la profesión docente. Una esencial es la que inserta al profesorado en el ejercicio profesional con la adquisición de la condición de principiante o novel (Marcelo, 1999). Las condiciones de este incipiente ejercicio llegan a verse, por lo regular, no tan favorables por la ausencia de cursos de inducción en los centros escolares, el poco o nulo amparo institucional, el desconocimiento de trámites administrativos, el llenado de documentación, la atención de grupos con mayores rezagos y problemas, el limitado apoyo entre colegas, e incluso un contexto enfrascado en problemáticas sociales de violencia o crimen organizado (Vargas, 2023). El acercamiento con esta realidad subsiste como un ritual de inserción que todas las personas deben transitar; no obstante, acceder, descubrir, conocer e integrarse en una cultura escolar (Kenedy, 1999), desde la cual interiorizan normas y conductas (implícitas/explicitas), bajo el ensayo-error, sujetas a la irrupción de situaciones inesperadas, la gran mayoría, causantes de una impronta que trasciende el momento de su génesis.

Dicha impronta, articula los atingentes del espacio áulico transformados en vestigios del interactuar con quienes integran el centro escolar (alumnado, docentes, personal directivo y administrativo). Su confluencia remite a una súbita inmersión áulica con el aprender a enseñar (Cochran-Smith y Fries, 2005), como punto de partida y la subsecuente articulación de preocupaciones y emociones disímiles, poco agradables, causantes de estrés,

desilusión, agobio, inestabilidad, entre otras. Por esa razón, el inicio de la vida docente nunca se olvida. Más aún, cuando parece “no existir” el profesorado principiante en las escuelas, solo profesionales hábiles en el diseño de planeaciones, dosificación de contenidos, control de disciplina o evaluación de aprendizajes (Vargas, 2024), situación que expone un común denominador: toda personas recién llegada recibe el mismo trato, se convierte de la noche a la mañana en profesional de la enseñanza.

Al transferir esta situación hacia la educación media superior (EMS) en México, se accede a un escenario adecuado para investigar la complejidad en torno a la enseñanza, así como el choque con la realidad (Vonk, 1983; Veenman, 1984), resentido por profesionales en sus primeros contactos con la docencia (Vargas, 2019), una vez franqueada la crisis pandémica por Covid-19 (2020-2021), causante del confinamiento, suspensión de clases presenciales, trabajo en línea y regreso a una “nueva normalidad”, en febrero del 2022, con grupos alternados (mitad presencial, mitad en línea), progresivos (distribuidos semanalmente), previendo el distanciamiento social al interior del aula; aunque también acompañado de un alto rezago educativo y abandono escolar (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021). La condición expuesta en este regreso advierte diferentes niveles de dificultad emocional, según adquiera significado el acto educativo, bajo un contexto en apariencia ignoto que aporta su abrazo inaugural.

Se trata de un contexto bastante heterogéneo, al considerar su crecimiento exponencial en los últimos 50 años, ante la proliferación de las instituciones que lo integran. En este sentido, el panorama de la EMS se extiende articulado en tres modelos: 1) Bachillerato general, 2) Bachillerato tecnológico y 3) Bachillerato profesional técnico, los cuales pueden recibir un tipo de sostenimiento: federal, estatal, autónomo o particular. Además, de mantener un control administrativo y presupuestal: centralizado,



descentralizado, desconcertado, autónomo y privado, rematando este intrincado diseño estructural con una bifurcación en 33 subsistemas (**Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017**). Así, su atención circunscribe la selección de docentes con personas egresadas de modelos universitarios o estudios superiores, cuya formación inicial se admite como perfil “idóneo” si corresponde con la asignatura respectiva.

No obstante, la “idoneidad” puede sufrir una trasposición de perfiles y asignaturas, al situar a la persona profesional frente a contenidos desconocidos o no relacionados con su formación, pero con la exigencia de atenderlos, sin considerar el poco dominio de estrategias para generar espacios de reflexión y aprendizaje, gestionar el aula, motivar al alumnado, controlar la disciplina, entre otras situaciones, elementos clave para sobrevivir personal y profesionalmente (**Serpell, 2000**). Las condiciones de su inaugural ejercicio conceden entrever la práctica docente como mediadora de la percepción divergente de dificultades y emociones para el amplio abanico de profesionales, siendo factores a investigar por su vínculo con la comprensión inteligible de la realidad escolar desde sus vacíos formativos, a saber: a) teóricos: con la ausencia de nociones pedagógico-didácticas, y b) prácticos: sin experiencia previa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Acorde con lo anterior, la presente investigación se centra en el inicio de la práctica docente en EMS de Mazatlán, Sinaloa, por profesionistas con formación inicial en distintas áreas del conocimiento, quienes resienten vacíos teórico-prácticos y están situados en un escenario diverso donde el proceso de inserción implica un ritual propio de cada centro escolar. En tanto, el análisis se guía con las preguntas: ¿cuáles preocupaciones resienten en una actividad para la que no se les ha formado?, ¿qué emociones derivan de su experiencia de inserción? Así, en este artículo, se da a conocer el efecto emocional del primer ejercicio de la enseñanza con una formación como

medicina, contaduría, arquitectura, ingeniería, jurisprudencia, entre otras, cuya meta es constituir un “ser profesional” capaz de atender pacientes o clientes de manera unipersonal, no así, un grupo de estudiantes.

Antecedentes

La investigación del profesorado principiante o novel ha recorrido un trayecto con múltiples vertientes como objetos de estudio, al integrar pormenores formativos y prácticos en diversas dimensiones, algunos convertidos en estudios clásicos por sentar las bases teórico-metodológicas de este campo problemático, de los cuales destacan problemas y preocupaciones (Vonk, 1983; Veenman, 1984), socialización profesional (Fink, 1984; Jordell, 1987), conocimiento y saberes docentes (Gilroy, 1993), creencias (Tabachnick y Zeichner, 1988) y malestares emocionales (Esteve, 1984; Esteve *et al.*, 1995), solo por mencionar algunos. Asimismo, la redimensión de este periodo formativo suscitó la emergencia de un área de exploración enfocada en los programas de inserción, resultados y políticas de acompañamiento en diferentes países (Alen, 2009; Ávalos, 2009; Vaillant, 2009).

Con respecto al análisis de las preocupaciones y emociones, se advierten trabajos relacionales o vinculatorios, como el de Cruz y García (2019), quienes describieron los sentimientos y emociones del profesorado desde dos aspectos: frustración ante la falta de interés del estudiantado por aprender y la dificultad de entender los temas, aunado a los vacíos formativos sobre las materias a impartir como limitantes del acto pedagógico; a su vez, satisfacción con el entorno social donde pueden compartir conocimientos y gozo cuando se hace presente el aprendizaje.



Por su parte, *Marcelo et al. (2021)* exponen hallazgos de vivencias personales de docentes en su primer año, con sentimientos negativos de miedo e inseguridad hacia la realidad de aula y la docencia, sin suficiente preparación, que les provocaba cuestionarse la efectividad de su enseñanza, rodeada de dificultades y un dejo de frustración cuando confrontar un inicio tan caótico, estaba fuera de sus iniciales pensamientos.

Ravanal et al. (2021) clasificaron las preocupaciones de mayor prioridad entre docentes principiantes y con experiencia. De los primeros, documentaron ansiedades en torno a la falta de aprendizaje de los temas, subsanar la falta de interés durante las clases y atender las diferencias individuales del alumnado, factores relacionados con la sucinta necesidad de explicar con la mayor claridad posible, significando situaciones conscientes que restringen las expectativas e intereses personales. Un enfoque relativo a emociones y complejidad lo documentó *Urbina-Cerda y Ávila-Contreras (2021)*, al compilar el paso por la etapa de inserción a la enseñanza con sensaciones entretejidas de anticipación, preocupación, admiración, desilusión y decepción, las cuales cobraban forma en los momentos de acceso previo a los espacios áulicos e interactivos de clases.

Por su parte, *Correa et al. (2022)* relacionaron las motivaciones del profesorado novel para haber ingresado a la docencia y sus principales preocupaciones e inquietudes. De las primeras, expresaron seguir un deseo vocacional, la preferencia por actividades académicas y de investigación, y profundizar la formación disciplinar, las segundas, el escaso apoyo y acompañamiento de las personas encargadas de la coordinación, así como la dedicación horaria extendida a sus actividades y la falta de formación pedagógica antes de iniciar su enseñanza.

Por último, da *Cruz et al. (2023)* analizaron las emociones en momentos interactivos, al involucrar el inicio de la enseñanza profesional con un cúmulo de preocupaciones, derivado del choque con la realidad, cuando la falta de experiencia y un inesperado sentimiento de soledad toma por sorpresa

al profesorado novel, en el momento de permanecer a solas con el grupo, viéndose en la posición de aclarar dudas sin saber si están ejerciendo la enseñanza en forma apropiada o deben corregir, ante la falta de acompañamiento.

Referente teórico

Inserción profesional a la enseñanza

La etapa de inserción profesional representa un periodo de cambio para el profesorado novel cuando ejerce por primera vez la enseñanza y asume la titularidad de un grupo, con todas las responsabilidades que lo acompañan; a su vez, expone la acuciante presencia del contexto escolar en el encuentro con una realidad de la enseñanza disonante y desconocida (Marcelo, 2008; Alliaud y Antelo, 2009). Lo anterior, suscita la emergencia de diversos conflictos en medio de transiciones personales y profesionales, inherentes al esfuerzo de aprender a enseñar mientras enseña (Esteve, 1994; Feiman-Nemser, 2001). En este lapso, emergen diversas emociones como miedo, incertidumbre, dudas o decepciones, vinculadas con la confrontación del choque con la realidad (Veenman, 1984), efecto del declive de los ideales constituidos durante la carrera por descubrir una práctica ruda y áspera.

Transición emocional

La transición emocional, sujeta a la progresiva adquisición del oficio docente (Cochran-Smith y Lyle, 2003), remite a un lapso de transformación del profesorado novel cuando empieza a edificar su identidad profesional, cincelada con incipientes dudas, miedos e incertidumbres hasta delinear una impronta que repercute a largo plazo (Esteve, 1984). En cierto modo, se



adentran en una actividad conocida como estudiante pero desconocida como docente (Collis y Winnips, 2002; Sabar, 2004), resabio de un profesionista inacabado, en apariencia, para enfrentar las incesantes contingencias del ambiente escolar, algunas tan precipitadas que parecen “asfixiarlo”, en vista de una proclive sensación de abandono y potenciales quiebres físicos, mentales o emocionales, agravados por una práctica diaria en permanente cambio.

Socialización profesional

Conviene precisar la desigualdad que existe en la socialización profesional del profesorado novel y la de profesionistas debutantes de otros campos laborales (Darling-Hamon *et al.*, 1999). La mayoría de las profesiones buscan mediar condiciones *ad hoc* para insertar a las nuevas personas agremiadas, a fin de evitar errores o malas decisiones, reflejo del habitual nerviosismo. Cada profesión, estipula actividades de supervisión reguladas por colegios profesionales, asociaciones civiles o procesos de certificación. Eventualmente, la figura del mentor o mentora (profesional con experiencia acompañante) adquiere relevancia para ayudarles a regular sus emociones en momentos de presión y evitar un ejercicio poco profesional, atisbo de la inexperiencia e incluso falta de preparación.

Por el contrario, cuando se trata de docentes principiantes, no solo encuentran la exigencia de un desempeño óptimo que una sociedad cambiante demanda, por considerarlos miembros en plenitud de capacidades. Además, el sistema escolar no hace diferencia en uno o muchos años de servicio para asignarles sus grupos y solicitar resultados (Marcelo y Vaillant, 2017). Estas dificultades, acompañan al profesorado novel durante sus primeros contactos con la realidad escolar, conforme van descubriéndola, sin mucho tiempo para asimilar los papeles que debe cumplir como parte de una socialización profesional muy particular, mayormente, ceñida bajo un modelo de “nada o húndete” (Esteve, 1993; Marcelo, 2007).

Metodología

Diseño

Se trata de una investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003), con alcance descriptivo (Arias, 2006), y sustento en el método biográfico-narrativo (Bertaux, 1980; Bolívar, 2012), el cual busca la reconstrucción retrospectiva de una historia apoyada en el relato experiencial. Así, se logró identificar unidades categoriales de preocupaciones prioritarias con: dominio de contenidos, disciplina del aula y necesidades del alumnado; preocupaciones diferenciadas por grupos, así como, clasificar dos tipos de improntas emocionales: positivas y negativas, resultado del primer ejercicio de enseñanza en la EMS durante los meses posteriores al regreso seguro a clases presenciales, dado que, impuso una inserción en condiciones distintas hasta antes del 2020, que refrescan el campo problemático y, por ende, la investigación.

Técnicas

La recopilación de datos sostuvo un ejercicio progresivo y complementario con la aplicación de dos técnicas en etapas posteriores. La primera, entrevista semiestructurada, estimuló al sujeto a compartir su historia en dos encuentros, durante marzo y junio del 2022, para reconstruirla en torno a una articulación, emocional, física y experiencial de su inserción, hasta alcanzar la saturación temática. La segunda, narrativa escrita, solicitadas y recibidas los meses de agosto y noviembre del 2022, tuvieron una mayor libertad para exponer su estado emocional, con el pasar de los meses, conforme la interacción en el ambiente áulico produjera la percepción de emociones incesantes.



Muestra

Se obtuvo una muestra diversificada, debido a la naturaleza del problema y el nivel educativo, con base en la No probabilística. Por conveniencia (Fortin, 2019), esto es, la selección de sujetos limita de tres a cinco años de ejercicio, rango de la etapa de inserción, con un total de 30 docentes organizados en tres grupos por áreas del conocimiento: ciencias de la salud (CSA), ciencias físico-matemáticas e ingenierías (CFM), ciencias sociales (CSO). Los datos se exponen en la Tabla 1:

Tabla 1
Características de las personas participantes

criterio	CSA	CFM	CSO
Formación inicial	Medicina N=2 Enfermería N=3 Nutrición N=5	Arquitectura N= 3 Ingeniería civil N=5 Programación N=2	Trabajo social N=4 Economía N=3 Derecho N=2 Contaduría N=1
Posgrado	N=3 (Maestría) N=2 (Doctorado) N=5 (No tiene)	N=7 (Maestría) N=3 (Doctorado) N=0 (No tiene)	N=5 (Maestría) N=4 (Doctorado) N=1 (No tiene)
Ejercicio profesional	N=1 (No ejerció) N=3 (Sí ejerció) N=6 (A la par)	N=2 (No ejerció) N=4 (Sí ejerció) N=4 (A la par)	N=2 (No ejerció) N=5 (Sí ejerció) N=3 (A la par)
Centro de trabajo	N=2 (Federal) N=1 (Estatal) N=7 (Autónomo)	N=3 (Federal) N=2 (Estatal) N=5 (Autónomo)	N=1 (Federal) N=1 (Estatal) N=8 (Autónomo)
Sexo	Mujeres N=4 Hombres N=6	Mujeres N=2 Hombres N=8	Mujeres N=7 Hombres N=3

Nota: elaboración propia.

Para ubicarlos, se consultó el Cuestionario 911.7G, reporte del Departamento de Estadística de la Secretaría de Educación Pública y Cultura

del Estado de Sinaloa, en bachilleratos del Municipio de Mazatlán, Sinaloa, México. Las personas participantes recibieron un código alfanumérico para asegurar su anonimato, combinando “M” y la numeración progresiva del 1 al 30, siendo conceptualizados como:

- Profesional principiante en la Docencia (PPD). Sujeto con identidad y perfil formado en diferentes áreas de conocimiento, quien se inserta en el ejercicio profesional de la enseñanza con el dominio de un corpus de conocimientos para un campo laboral específico.

Análisis de los datos

Para el análisis de datos se empleó el programa IRAMUTEQ7, el cual es un software que facilita la organización de categorías empíricas con la identificación de segmentos y codificación guiada por los datos, propio de un ejercicio inductivo-descriptivo (Gibbs, 2012), enfocado en el reconocimiento de patrones y recurrencias entre sujetos, a fin de encauzar la criba de datos hacia una comparación sistemática.

Resultados

Las significaciones emocionales del profesorado novel de EMS se exponen resaltando la estimación individual de los primeros meses de inserción profesional a la enseñanza, en presencia de conflictos innatos de una realidad escolar ajena a sus perfiles de formación inicial como responsables de asignaturas. La sistematización constata un proceso analítico de fracturación y conceptualización de los datos en marcos de codificación, agrupados para integrar una identidad categorial similar, variando en tres tipos, a saber: preocupaciones prioritarias, preocupaciones diferenciadas y imprints emocionales.



Preocupaciones prioritarias

Colectivamente, las personas participantes coinciden en tres preocupaciones prioritarias con un incremento gradual de intensidad al acercarse el primer día de clases y la inmersión en actividades de enseñanza, sujetas a tres momentos: preactivo, interactivo y posactivo. El primero bosqueja desasosiegos que perturban o motivan visualizarse frente a grupo; el segundo encierra cierta frustración cuando advierten fallas en su enseñanza y un comportamiento rebelde en el alumnado; mientras que el tercero conlleva reflexiones ligadas a las interacciones áulicas. De esta forma, se compilan en dominio de contenidos, disciplina en el aula y necesidades del estudiantado.

Dominio de contenidos

Envuelve una sensación inicial de preocupación, previa al comienzo de clases e intrínseca a la necesidad de alcanzar un amplio dominio de los contenidos base de sus asignaturas, lo cual motiva la búsqueda exhaustiva en diversas fuentes con el fin de evitar la exposición ante el alumnado si no se da respuesta a dudas o cuestionamientos. Los testimonios atienden una visión idealizada de cada docente “enciclopedista”, cuyo rasgo más elemental es tener siempre las respuestas; empero, advierte la ausencia explícita de elementos procedimentales como estrategias o técnicas de enseñanza en sus necesidades formativas, con lo cual se les sitúa en segundo plano.

Disciplina en el aula

La confrontación directa con el complejo ambiente áulico, presencial pospandemia, se discierne extraña y estresante desde el primer contacto visual con el alumnado, hostigado de periodos indisciplinados con intensidad

variada al observar estudiantes pendientes de sus teléfonos celulares, “grupitos” desinteresados, discutiendo o con nula participación, hasta escalar en caos generalizado, ofensas, gritos, risas y uso desmedido del teléfono celular, conductas atribuidas a secuelas del confinamiento, pero críticas de una realidad escolar disonante. Se desprende, una noción primordial del trabajo docente sobre el control de indisciplina, cuyo dominio facilita o dificulta la enseñanza y apremia la búsqueda de recursos para contrarrestar estas contingencias, sin haberse previsto antes de comenzar actividades.

Necesidades del alumnado

Las interacciones graduales con el estudiantado posibilitan interiorizar una actividad sustantiva que se extiende más allá del trabajo en el aula; es decir, la misma diversidad presente en el aula exterioriza, con el paso del tiempo, su influencia en la definición de propósitos formativos y objetivos de aprendizaje. Al reflexionar sobre esta emergencia, adquiere sentido el gestionar el trabajo en el aula con momentos de diálogo para encontrar sus necesidades o fuentes de motivación para aprovecharlas en el diseño de actividades. Dicha reflexión se efectúa posterior a las clases.

Preocupaciones diferenciadas

Un aspecto cardinal consistió en la distinción de preocupaciones entre áreas del conocimiento, armonizadas en una visión del ámbito que congregó mayores desavenencias por sus integrantes, cuyas afinidades seccionan atributos de la profesión docente, el trabajo escolar y sus problemas prácticos, en correspondencia a la capacidad de atención, viabilidad procedimental, número de estudiantes, efectividad de respuesta, entre otros. Las preocupaciones divergen, atendiendo lo siguiente:



Ciencias de la Salud

La percepción de un choque conflictivo en el aula tuvo su umbral al encontrarse frente a grupo e interactuar en un ambiente hostil e indisciplinado; por ello, insistieron en la relevancia de su ámbito de ejercicio dirigido a pacientes con algún tipo de malestar físico o psicológico, donde la atención personalizada bajo condiciones apacibles y controladas por las personas profesionales son su mayor característica. En este sentido, enfrentar a un grupo numeroso, mientras se intenta atenderlos, resultaba una actividad muy desgastante con gritos constantes para hacerse escuchar.

Ciencias Fisicomatemáticas e Ingenierías

La selección y sistematización de los contenidos curriculares enmarca una especial atención del ejercicio de la enseñanza desde una postura pragmática con ciertos requisitos obligatorios, principalmente aplicar una gestión eficaz de sus clases. De esta manera, otorgan una alta significación a la parte procedimental, asociada con su ejercicio como personas profesionales en ingeniería o matemática, y el buen desempeño que pretenden alcanzar por estar su prestigio en juego.

Ciencias Sociales

La premura del diario quehacer docente complica articular la dosificación de actividades, contenidos curriculares y tiempo lectivo (45 minutos en promedio), dado que sus perfiles profesionales comprenden atender personas, situaciones o equipos mediante una diligencia autónoma (individual o colegiada) desde un espacio propio, sin que existan límites temporales de corto plazo bajo su responsabilidad, sino más bien, procesos semestrales o

anuales con fechas y reportes definidos por las autoridades, tanto gubernamentales como empresariales, regidos por una normatividad específica para la práctica diaria.

Improntas emocionales

Las improntas emocionales (Ruiz, 2021) son aprendizajes de experiencias críticas con significado, que graban una primera impresión (huella emocional), vinculada a las respuestas iniciales y la duración del periodo sensitivo. El aprendizaje en la primera experiencia podrá medir una experiencia posterior similar como positiva o negativa. Si es positiva deseará repetirla. Si es negativa preferirá evitarla. Al respecto, se identificaron las improntas emocionales (IE) del profesorado novel, tal como caracterizaron su inserción a la enseñanza en la EMS, el ambiente escolar y la interacción con el estudiantado. La sistematización de las IE se presenta formuladas en relación con sus primeras experiencias docentes, consignando lo siguiente (Tabla 2):

Tabla 2
Improntas emocionales por grupos

Ciencias de la Salud		Ciencias Físico-matemáticas		Ciencias Sociales	
Código	Impronta	Código	Impronta	Código	Impronta
M1	Nervios	M11	Rebeldía	M21	Nervios
M2	Complicación	M12	Inquietud	M22	Terrible
M3	Indisciplina	M13	Desilusión	M23	Nervios
M4	Compromiso	M14	Nervios	M24	Dedicación
M5	Cansancio	M15	Satisfacción	M25	Agotadora
M6	Preocupación	M16	Renunciar	M26	Esfuerzo



Ciencias de la Salud		Ciencias Físico-matemáticas		Ciencias Sociales	
Código	Impronta	Código	Impronta	Código	Impronta
M7	Interesante	M17	Terrible	M27	Apasionante
M8	Emocionante	M18	Inexperiencia	M28	Nervios
M9	Problemática	M19	Nervios	M29	Empatía
M10	Angustia	M20	Emocionante	M30	Aprendizaje

Nota: elaboración propia.

Al tener en cuenta las significaciones anteriores, se organizaron las IE en dos grupos: Impronta Emocional Positiva (IEP) e Impronta Emocional Negativa (IEN). La IEP representan la inserción a un ambiente áulico sin mayores inconvenientes o desavenencias, lo cual significa acceder a la práctica docente bajo situaciones percibidas de menor problema y con un ejercicio de la enseñanza que ofrece retroacciones situacionales (en su mayoría) asequibles, motivantes e inteligibles, bajo un moderado “círculo virtuoso” con resultados óptimos. La IEN, por su parte, incluye experiencias incómodas y poco agradables desde el primer día de clases, replicadas con múltiples obstáculos que van deformando la incipiente relación en el aula y provoca inseguridades sobre la práctica docente, sin posibilidad de mejora, configurado en forma de retroacción situacional como “círculo vicioso”.

De la totalidad de participantes, el 33 % muestra una tendencia hacia las IEP, a diferencia del restante 77 % ubicado en las IEN, lo cual permite advertir la disposición mayoritaria de las primeras experiencias docentes bajo una significación negativa. El resultado por áreas sitúa a las Ciencias Sociales con un equilibrio de tendencias del 50 %, proporcionalmente, además de ser el grupo con mayor presencia de IEP. Ciencias de la Salud y Ciencias Físicos-matemáticas e Ingenierías presentaron coincidencias del 70 % hacia las IEN y el 30 % con apego a IEP en sus labores iniciales.

Clasificación de las improntas emocionales

Los círculos documentados (virtuoso/vicioso) permiten clasificar los dos tipos de improntas en subgrupos en relación con las facilidades o dificultades expuestas, correspondientes al nivel de afectación (Tabla 3):

Tabla 3
Clasificación de las improntas emocionales

	Negativas		Positivas
Intensas	<ul style="list-style-type: none"> • Cansancio • Problemática • Angustia • Rebeldía • Desilusión • Renunciar • Terrible • Agotadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Activas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso • Inexperiencia • Dedicación • Esfuerzo • Aprendizaje
Moderadas	<ul style="list-style-type: none"> • Nervios • Complicación • Indisciplina • Preocupación • Inquietud 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesante • Emocionante • Satisfacción • Apasionante • Empatía

Nota: elaboración propia.

IEP-Pasivas

Mantienen una percepción optimista del inicial ejercicio de la enseñanza profesional, extendido hacia la atención de las diferentes actividades e interacciones con el alumnado; por ello, asumen una actitud serena ante el hecho de no haber padecido dificultades significativas durante el desarrollo de las clases o las actitudes manifestadas al interior del aula. Dentro de este



subgrupo se registran (Tabla 4), la codificación de expresiones en torno de una inserción afable.

Tabla 4
Marco de codificación: IEP-Pasivas

Códigos	Segmentos
Ambiente armonizado	Eran muy platicadores, pero nada del otro mundo, solo había que integrarse y hacían caso cuando los callaba (M-7, agosto del 2022).
Grupo reducido	Sentía mucha inquietud antes de entrar al salón, pero disminuyó cuando vi que había poquitos alumnos (M-8, agosto del 2022).
Alumnos enseñantes	Me di cuenta de que eran muy buenos estudiantes, con ellos logré aprender a trabajar con otros grupos (M-15, noviembre del 2022).
Prejuicios injustificados	Lo primero que noté fue la pinta de vagos que tenían, pensé “cómo les voy a enseñar” pero eran trabajadores, no debí juzgarlos por anticipado (M-29, noviembre del 2022)

Nota: elaboración propia.

Las IEP-Pasivas conjugan un inicial sentimiento de inseguridad por encontrarse ante el estatus de profesor debutante, resintiendo la inexperiencia propia al comenzar la práctica docente abstraído con creencias acerca de las actitudes del alumnado, su aspecto, indisciplina o el trabajo en el aula. Sin embargo, el acceso a escenarios con niveles de dificultad mínimos transforma una incipiente escala de inferencias negativas en positivas, aprovechadas para moldear un incipiente bagaje práctico, sin necesidad aparente de mayores esfuerzos, que incluso generan aprendizajes aplicables con otros grupos al presentarse situaciones similares.

IEP-Activas

Derivan del accionar docente en un entorno descrito como apremiante, el cual suscita adoptar una actitud prolija y motivada al estar frente a grupo con un dominio de contenidos suficiente; así como, dispuesto al aprendizaje para cubrir sus vacíos de la enseñanza conforme se hacen presentes. En este sentido, la inserción remite voluntad y persistencia para no dejarse abatir cuando emergen dificultades personales, profesionales o institucionales. Los enunciados expresados por las personas participantes de este subgrupo se integraron ante las semejanzas en sus narrativas con la definición de códigos, mostrados en la Tabla 5.

Tabla 5
Marco de codificación: IEP-Activas

Códigos	Segmentos
Vacíos percibidos	Era un profesionista sin formación en la enseñanza, se reflejaba porque tenía el conocimiento mas no la preparación para dar clases (M-18, noviembre del 2022).
Control y disciplina	Me preocupaba mi dominio del grupo, a veces se hacía muy difícil porque uno no sabe cómo dominarlos, no hay libros que digan cómo hacerle cuando se portan muy mal, tuve que ser más estricto (M-26, agosto del 2022).
Complicidad áulica	Sentí que no funcionaba lo que era como el modelo pedagógico de la escuela, era bastante complicado, por eso lo cambié en complicidad con mis alumnos, yo creo que les gustó mucho a ellos, pero estaba preocupado (M-4, agosto del 2022).
Vigilancia constante	Siempre hay que marcar la distancia entre los alumnos y el profesor para que haya un respeto mutuo, se pueden hacer muchas cosas, pero siempre bajo la mirada y la aprobación de uno (M-26, noviembre del 2022).



Códigos	Segmentos
Estudio de contenidos	Lo que más me preocupaba era no estar preparado en mi materia y no saber que decir cuando algún alumno me hiciera alguna pregunta, me preocupaba enseñar bien, no equivocarme... una que otra vez hacía unos papelotes (M-30, agosto del 2022).

Nota: elaboración propia.

Las IEP-Activas sobrepasan las dificultades imperantes en la etapa de inserción profesional, la mayoría moderadas, confiriendo énfasis hacia las deficiencias auto percibidas del profesorado novel, quien toma conciencia de su inconexa formación inicial para ejercer la docencia, pero sin demeritarla. Las diferentes situaciones problemáticas de la vida en el aula, una vez racionalizadas, buscan resolverse y encaminar el mejoramiento de la enseñanza; por ejemplo, ensayando la asunción de actitudes fraternales para motivar el aprendizaje, pero apegadas en un respeto mutuo, constante supervisión, dedicación y esfuerzo.

El progresivo ajuste práctico de la enseñanza moviliza la valoración de factores externos al aula procedidos de la cultura escolar o el modelo pedagógico institucional, si se advierten restrictivos o limitantes para incentivar experiencias de aprendizaje u obtener buenos resultados, es entonces que se animan a ensayar actividades diferentes, al aportar una motivación extra a su práctica docente cuando asientan un sentido de pertenencia en compañía del alumnado, fundamentado en procesos reforzadores virtuosos que justifican su aplicación racional.

IEN-Moderadas

Encierran la confrontación de situaciones problemáticas con mayor intensidad o presión, pero hasta cierto punto soportables, condicionando

el desarrollo de algunas actividades y seguimiento parcial de la clase. Están presentes en la dimensión episódica de las personas participantes como recuerdos no muy agradables, enunciados con diversos términos y codificados en la Tabla 6.

Tabla 6
Marco de codificación: IEN-Moderadas

Códigos	Segmentos
Desahogo temporal	Al principio yo solo quería agradecerles a los alumnos y caerles bien, durante la clase les contaba chistes o hacía dinámicas para pasar el tiempo, lo que fuera para no sentir esa clase (M-2, agosto del 2022).
Respuestas ambiguas	Cuando pasa el tiempo se te olvidan algunas cosas, hasta en eso te haces experto con el tiempo, porque aprendes cómo evadir preguntas y dices cualquier otra cosa (M1, agosto del 2022).
Discurso ignorado	En el inicio era muy agotador, porque estaba hable y hable y hable... nadie me hacía caso, no los motivaba (M-3, noviembre del 2022).
Inseguridad áulica	Los primeros días no fue nada sencillo por mi inexperiencia, podían “oler” la inseguridad de un maestro, y esto no brinda un ambiente que facilite las cosas (M-6, noviembre del 2022).
Comentarios soeces	En cuanto entré al grupo sentí que mis nervios se disparaban cuando vi lo grandotes que estaban, lo peor eran los comentarios que hacían con doble sentido sin importar que yo estuviera ahí (M-14, agosto del 2022).

Nota: elaboración propia.

Las IEN-Moderadas concentran procesos recursivos que se ven agravados por la correlación entre falta de preparación docente, un ambiente áulico accidentado y áspero. Se hace evidente la percepción de errores con motivo de intentar empatizar con el alumnado para prevalecer el trabajo en el aula, dando forma a un ejercicio de la enseñanza entrecortado sin alcanzar objetivos de aprendizaje claros. Asimismo, el primer acceso al aula llega a ser



un momento revelador de la realidad que envuelve el ambiente escolar; esto es, estudiantes en plena juventud con necesidades diversas y actitudes problemáticas, para las cuales no se está en capacidad de manejarlas.

Se agrava incluso con el cuestionamiento sobre su capacidad de adaptación en una vida laboral nueva con la permanente dificultad del control de grupo sin que exista o se tenga a la mano una “receta” idónea aplicable. Es cuando se eleva la escala de inferencias del profesorado principiante, lo cual significa mayores niveles de estrés o conflictos al inicio de su práctica docente; por ello, la inexperiencia intercala un proceso reforzador vicioso junto con la manifestación de comportamientos, tanto evidentes como disimulados, que pretenden conducir las clases; aunque sin saber con exactitud la forma de actuar con sus estudiantes durante las interacciones y exteriorizar emociones de incomodidad, inquietud o nerviosismo por no actuar con prontitud, ni obtener una solución para afrontar dichas situaciones problemáticas.

IEN-Intensas

Son el nivel más crítico de las improntas documentadas al insertarse en la enseñanza profesional. Expresan una carga emocional extrema, rodeada de situaciones problemáticas insoportables que impiden dilucidar la realidad escolar por exponerse incomprensible, además de causar frustración y tristeza, en casos extremos, acompañados del deseo inexorable de abandonar la docencia, codificando sus expresiones bajo términos similares en la Tabla 7.

Tabla 7
Marco de codificación: IEN-Intensas

Códigos	Segmentos
Cambio desalentador	Renuncié a mi trabajo, ese si me gustaba mucho, tuve que ir a la preparatoria para ocupar una plaza como maestro, me vi en un ambiente desconocido, todo me parecía una imagen muy desalentadora (M-13, noviembre del 2022).
Recibimiento insufrible	El recibimiento que me dieron los alumnos fue de pesadilla, no me hacían caso, platicaban todo el tiempo, inclusive se salían del salón sin pedirme permiso y siempre era los mismo todo el semestre, por más que hacía no los podía controlar (M-10, noviembre del 2022).
Práctica asfixiante	Cómo era posible que alguien hiciera esto durante años, no entendía cómo sobreviviría esa semana por lo menos, quería hacer un buen trabajo y no hacer lo que nunca me gustó hicieran mis maestros, pero nada parecía salirme como lo había organizado (M-17, agosto del 2022).
Distención temporal	No hacía otra cosa que ver el reloj todo el tiempo, lo segundo eran interminables, en verdad deseaba que se acabara la clase lo más pronto posible y terminar el suplicio (M-5, agosto del 2022).
Renuncia inminente	Hubo un momento en que pasó por mi mente aventar todo, renunciar y olvidarme de la docencia porque yo sentía que no era para mí (M-16, agosto del 2022).

Nota: elaboración propia.

Las IEN-Intensas exponen transitar un periodo de inserción profesional, convulsivo y enrarecido ante el trato del estudiantado. Construyen una escala inferencial de la realidad escolar, con niveles emocionales, deseos y aspiraciones negativos, sostenida en un proceso reforzador “vicioso”, preponderante al subsistir en su memoria, aun cuando sean superados con el paso del tiempo y la práctica. Un factor detonante es la elección de la docencia como profesión, ya sea por convicción, necesidad o presión familiar



origina sentimientos de frustración bastante amplificados cuando el ambiente escolar y todo lo que implica lo sumerge en un ambiente ajeno y agreste.

Su primera impresión refuerza el disgusto de interactuar con el alumnado y convertirse en una experiencia perturbadora, sin obtener un mínimo de respeto hacia su imagen como autoridad en el aula. Bajo estas circunstancias, la capacidad de respuesta es limitada. Un fallido impulso por cumplir la práctica diaria impide comprender cómo alguien puede disfrutar o por lo menos soportar una jornada de trabajo durante años entre burlas, rechazos, cuestionamientos e indisciplina. Si bien, la motivación interna o externa suele tratar de atender sus deficiencias prácticas, actitudinales o aptitudinales para mejorar como docente, sirve de poco al visualizarse en medio de las mismas situaciones conflictivas cada día, sin que sus esfuerzos den resultados. Se hace presente una actitud de resistencia hacia el trabajo docente durante las horas de clases, rematado con el impasible deseo de abandonar la docencia.

Discusión y conclusiones

El análisis de las emociones, por parte del profesorado de EMS, permite advertir una relación directa con las características del choque con la realidad vinculado a su primera inserción en el ambiente escolar, lo cual deriva en un rango bastante amplio y diversificado pero condicionado a numerosos factores internos y externos que lo modulan. En un principio, el acceso al escenario educativo corresponde a lo propuesto por **Veenman (1984)**, cuando desvela una institución como la escuela donde el ejercicio de la enseñanza corresponde a una interacción áspera, accidentada, eminentemente dialógica, sin espacios u oportunidades para recibir apoyo; aunque, difiere en la idealización de las clases o una relación armoniosa con el alumnado constituida desde la formación inicial, debido a que no son

profesionales de la enseñanza (normalistas) y por ende solo se han acercado a la enseñanza como “espectadores” bajo un rol pasivo, sin haber asumido un papel activo como “protagonistas” del proceso enseñanza-aprendizaje, hasta ese momento (Collis y Winnips, 2002; Sabar, 2004).

Asimismo, el acceso a una organización como la escuela imprime un tipo de socialización profesional *sui generis* bajo “leyes de supervivencia”, parte de una cultura escolar (Kenedy, 1999), que no considera periodos de inducción o acompañamiento; por el contrario, involucra exigencias similares a las de cualquier persona docente con mayor antigüedad o experiencia (Marcelo y Vaillant, 2017), mediante las cuales comienza un proceso de integración con el ajuste de su enseñanza desde el ensayo-error para emprender el proceso de aprender a enseñar (Cochran-Smith y Fries, 2005), conforme irrumpen situaciones inesperadas hasta verse dentro de una multitud de eventualidades que ocurren diariamente, en tanto, proyectan una respuesta emocional inmediata en paralelo al ámbito que se trate, viéndose frente a distintas labores para diagnosticarlas lo más rápido posible y tratar de encontrar una solución oportuna.

Por otro lado, la coincidencia de preocupaciones exterioriza subsistir en un mundo de creencias autogeneradas e interiorizadas, con base en conclusiones de experiencias previas durante la vida como estudiante, las cuales se activan para la adquisición del oficio docente en forma de un periodo de transformación, según lo definen Cochran-Smith y Lyle (2003), con la particularidad que se amplía desde antes de iniciar su ejercicio profesional, articulando nociones de dicho oficio sobre el dominio de contenidos, control de disciplina y atención de las necesidades del alumnado, definitorias de la capacidad docente para obtener buenos resultados y elementos clave de la supervivencia en el aula (Serpell, 2000), acorde con momentos preactivo, bajo sentimientos de anticipación al espacio áulico (Urbina-Cerda y



Ávila-Contreras, 2021), activo, al ser receptor del “clima del aula” (da Cruz *et al.*, 2023) y postactivo con la necesidad de corregir la enseñanza (Ravanal *et al.*, 2021).

Sin embargo, el realce de preocupaciones diferenciadas circunscribe un tipo de creencias más específicas, fortalecidas durante la formación inicial y recurrentes al interior de los grupos, encauzadas por el contraste directo entre ámbitos de ejercicio con la articulación de preocupaciones, en correspondencia a Marcelo *et al.* (2021), intrínsecas a la falta de preparación docente y una realidad caótica que provocaba frustración al dudar de la propia enseñanza. En este tipo de interacciones, la divergencia emocional entre grupos choca con la identidad profesional; a saber: Ciencias de la Salud/ ambiente hostil o indisciplinado, Ciencias Físico-matemáticas e ingenierías/ selección y gestión de contenidos y Ciencias Sociales/dosificación del tiempo lectivo, acentuando el improbable acceso a espacios para compartir abierta y francamente sus problemas, distinto a sus ámbitos de ejercicio, como parte del modelo “nada o húndete” (Marcelo, 2007), ceñido a la sensación de obtener peores resultados cuanto más se esfuerzan.

El acceso a este sistema escolar, sujeto a una multiplicidad de centros escolares cada uno con una cultura escolar (Alliaud y Antelo, 2009), ofrece señales continuas mediante ciclos de causa y efecto para “retroalimentar” un crecimiento o desaliento en escala exponencial. Dentro de dicha escala, se asientan las improntas del profesorado novel. Si obtiene un desarrollo admisible en su práctica, fomentando el aprendizaje y compromiso sin resentir tantos problemas, produce un proceso reforzador en forma de “círculo virtuoso”. Por el contrario, si manifiesta un inicio sinuoso y lleno de obstáculos que convierten la jornada de trabajo en una actividad asfixiante, permanecen atrapados en un proceso reforzador del “círculo vicioso”. Empero, ambos procesos no son cerrados ni absolutos, pues responden a límites de tiempo

o espacio, correlacionados a las cualidades personales, emocionales y profesionales del cuerpo docente.

Acorde con lo anterior, los perfiles emocionales del profesorado novel de EMS, responden a la escala de inferencias como parte de un ciclo reflexivo de improntas emocionales (positivas, negativas), con dependencia a las diversas situaciones que afectan su vida laboral, en diversos ámbitos, e influyen en las decisiones que toman a partir de las experiencias iniciales sobre situaciones específicas, las cuales son razonadas hasta derivar conclusiones en forma de creencias personales sobre lo vivido, actuando, posteriormente, basados en ellas. Cada salto aplicado en la escala de inferencias encamina diferentes emociones para significar la vida escolar con sus particularidades, en cierto modo, se aprende de estos ciclos entre acción-reflexión-acción.

Es evidente que los ciclos de inserción vivenciados y sus consecuencias emocionales, producen en el profesorado novel de EMS una percepción particular de su práctica con diferencias sensibles según el área del conocimiento. Por un lado, el crecimiento profesional con amplias posibilidades de aprendizaje al ejercer una actividad alejada de su formación inicial; por otro, la “tortura” ensimismada con sentimientos de frustración personal o profesional, generadora de indiferencia hacia sus actividades y responsabilidades, incluso, tan insoportables que la única solución resida en renunciar a la práctica docente al confrontar un ambiente en extremo conflictivo. Sea como fuere, el aspecto emocional de la docencia permanece todavía ubicado detrás de bastidores, implícito a la enseñanza, pero exclusivo de cada docente, de tal suerte, se hace necesario visibilizarlo cuando su trascendencia formativa y práctica prevalece.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 79-87. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20577>
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 89-100. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733007>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: introducción a la investigación científica*. Episteme.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités [El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades]. *Cahiers Internationaux de sociologie*, LXIX, 197-225.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación Biográfico-Narrativa: recogida y análisis de datos. En M. Passeggi y M. Abrahao (orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica* (pp. 79-109). PUCRS.
- Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. En Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. M. (eds.), *Studying Teacher Education The Report of the AERA panel of Research and Teacher Education* [Estudiar la formación del profesorado El reporte del panel de investigación de la AERA y la educación de Tescher]. Lawrence Erlbaum.
- Cochran-Smith, M. y Lyle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.
- Collis, B. y Winnips, K. (2002). Two scenarios for productive learning environments in the workplace [Dos escenarios para entornos de aprendizaje productivos en el lugar de trabajo]. *British Journal of Education Technology*, 33(2), 133-148. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00248>

- Correa, N., Di Lorenzi, A. y Parentelli, V. (2022). Iniciación a la enseñanza de docentes principiantes: un estudio de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 9(1), 53-60. <https://doi.org/10.29156/INTER.9.1.5>
- Cruz, J. y García, A. (7-11 de octubre de 2019). *Sentimientos y emociones sobre la práctica docente: un estudio de caso con profesores en formación inicial de química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas* [Ponencia]. V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía, Colombia. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/5090/Sentimientos_y_emociones_sobre_la_practica_docente_un_estudio_de_casos_profesores_en_formacion_inicial_de_quimica_universidad_distrital_francisco_j_c.pdf;jsessionid=41DEC6F12CFC914CB19E747F0D86A270
- da Cruz, G. B., Batalha, C. S. y Campelo, T. (2023). Sentimientos que atraviesan la inserción profesional de los docentes: De la frustración a la acción. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18, 1-19. <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17795>
- Darling-Hammond, L., Berry, Haselkorn, D. y Fidler, E. (1999). Teacher recruitment, selection and induction: Policy and influences on the supply and quality of teachers. En L. Darling-Hammond (ed.), *Teaching and learning profession* (pp. 183-232). Jossey-Bass.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Narcea.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching [De la preparación a la práctica: diseñando un continuo para fortalecer y sostener la enseñanza]. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Fink, D. (1984). First year on the faculty: being there. *Journal of Geography in Higher Education*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.1080/03098268408708896>
- Fortin, M. (2019). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* [Fundamentos y etapas del proceso de investigación: métodos cuantitativos y cualitativos. Chenelière Éducation.



- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gilroy, P. (1993). El Conocimiento Profesional y El Profesor Principiante. En W. Carr (ed.), *Calidad en la enseñanza e investigación acción* (pp. 87-100). Díada Editorial.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). (2021). *Encuesta para la medición del impacto de COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_notas_tecnicas.pdf
- Jordell, K. (1987). Problems of beginning and more experienced teachers in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 29(3), 105-121. <https://doi.org/10.1080/0031383850290301>
- Kenedy, M. (1999). The role of preservice teacher education [El papel de la formación docente inicial]. En G. Sikes (ed.), *Teaching as a learning profession* (pp. 54-85). Handbook of Policy and Practice.
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-144. <https://doi.org/10.35362/rie1901056>
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie. Inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33, 28-38. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i2.0001>
- Marcelo, C. (2008). “Políticas de inserción a la docencia”: De eslabón perdido a puente para el desarrollo docente. En C. Marcelo (coord.), *El profesor principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-58). Octaedro. https://superior-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marcelo, C., Marcelo-Martínez, P. y Jáspez, F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18444>

- Ravanal, E., López-Cortés, F., Amórteguí, E. y Joglar, C. (2021). Preocupaciones docentes y las etapas de desarrollo de profesores de Biología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 213-232. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>
- Ruiz, M. (26 de noviembre de 2021). *Impronta emocional*. LinkedIn. <https://es.linkedin.com/pulse/impronta-emocional-miguel-angel-ruiz-silva>
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants [Del cielo a la realidad a través de la crisis: los profesores principiantes como migrantes]. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: a review of the literature* [Inducción docente inicial: una revisión de la literatura] (ED443783) [Inducción del profesor principiante: una revisión de la literatura]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443783.pdf>
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: Estudio de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L. M. Villar (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 135-148). Marfil.
- Urbina-Cerda, M. L. y Ávila-Contreras, J. I. (2021). Complejidad vivencial y emociones en la formación docente: Casos ilustrativos con estudiantes de práctica profesional y profesorado principiante. *Revista Paradigma*, XLII(2), 333-357. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1000/958>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20571>
- Vargas, E. Z. (2019). El profesor novel ante la inserción profesional a la enseñanza en educación media superior. Modelo choque divergente. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 32, 115-134. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.07>
- Vargas, E. Z. (2023). Violencia y poder. La otra inserción a la enseñanza del profesorado novel de educación primaria. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.48162/rev.36.087>



- Vargas, E. Z. (2024). Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers [Problemas percibidos de los profesores principiantes]. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teachers [Los problemas de los profesores principiantes]. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/0261976830060205>

