

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central
Dirección Sectorial de Planificación Educativa
División de Investigación y Estadística Educativa

Consejo de Formación en Educación
Dirección de Planeamiento Educativo

Informe de evaluación del Programa Noveles Uruguay del Consejo de Formación en Educación

Montevideo, octubre de 2020

Índice

i. Introducción.....	3
ii. El programa Noveles Uruguay.....	4
2.1. <i>La temática de los docentes noveles</i>	4
2.1.1. <i>Iniciativas de política, ¿por qué los programas de acompañamiento son necesarios?</i>	5
2.1.2. <i>Otras líneas de trabajo que justifican la importancia de acompañar a los noveles docentes</i>	6
2.2 <i>Descripción del Proyecto Docentes Noveles del Uruguay</i>	7
2.2.1. <i>Antecedentes</i>	7
2.2.2. <i>Fundamentación</i>	8
2.2.3. <i>Componentes del Programa Noveles Uruguay</i>	9
2.2.4. <i>Cobertura del programa en 2019 y aspectos de funcionamiento</i>	11
2.2.5. <i>Actividades de formación</i>	12
2.2.6. <i>Seguimiento del equipo coordinador del Proyecto</i>	13
2.2.7. <i>Financiación del proyecto- presupuesto</i>	13
iii. La perspectiva de los tutores 2019 sobre el programa Noveles Uruguay del CFE.....	15
3.1. <i>Caracterización de los tutores 2019</i>	15
3.2 <i>Caracterización y valoración de las acciones realizadas</i>	15
3.3 <i>Principales fortalezas y debilidades del Programa</i>	18
iv. Análisis de la perspectiva de los noveles.....	22
4.1 <i>Caracterización de los noveles 2019</i>	22
4.2 <i>Ingreso de los docentes noveles al Programa</i>	26
4.3 <i>Valoración sobre la formación recibida</i>	27
4.4 <i>Valoraciones generales del Programa</i>	30
4.5 <i>Principales fortalezas y debilidades del Programa</i>	33
v. Síntesis y recomendaciones.....	37
Bibliografía.....	39

i. Introducción

Este informe da cuenta de la evaluación del proceso de implementación del Programa Noveles Uruguay, desarrollado desde el Consejo de Formación en Educación (CFE). El estudio se realizó en el marco del contrato del préstamo del Programa PAEMFE y contó con la participación de técnicos de la Sectorial de Planificación Educativa (DIEE-CODICEN) y de Planeamiento del CFE.

Se trató de un estudio exploratorio, orientado a relevar y analizar las perspectivas sobre la implementación del programa durante el año 2019, desde la mirada de los docentes tutores -como actores que llevan adelante las líneas del programa desde los centros educativos de educación media (CES y CTEP)- y de los noveles en tanto población destinataria de la iniciativa. El proceso de trabajo, que supuso la realización del estudio, permitió generar una descripción densa de aquellos aspectos más relevantes de la iniciativa, relacionados con sus antecedentes y vinculados a su implementación.

El estudio se desarrolló en dos fases. En la primera, se realizaron entrevistas exploratorias a referentes del equipo que implementa el programa desde el CFE, así como a actores ubicados en el nivel central de los subsistemas implicados en la ejecución, conjuntamente con una revisión bibliográfica que permitió dar cuenta de los antecedentes teórico-conceptuales del programa, así como de su recorrido histórico. En la segunda fase, se llevaron adelante dos encuestas *on line*, dirigidas a los operadores directos del programa (tutores) y a su población objetivo (noveles).

ii. El programa Noveles Uruguay

2.1. *La temática de los docentes noveles*

Los docentes noveles, como población específica, constituyen un tema de indagación concreta en el campo educativo. Las particularidades de esta etapa profesional han sido estudiadas desde diferentes ángulos de las disciplinas sociales y educativas, llegando a identificarse una serie de características particulares que configuran un subcampo en los análisis acerca de la formación y el ejercicio de la docencia. La literatura al respecto resulta concluyente, existiendo en la actualidad una serie de consensos que describen a esta etapa como la transición de estudiantes a profesores, y por tanto ha sido caracterizada como un momento complejo, atravesado por un conjunto de tensiones y aprendizajes (Mancebo (2003), Vaillant (2002, 2005) Marcelo y Vaillant (2000), Nossar (2006), Maciel (2009), Nossar y Solana (2014).

Retomando los aportes de Alliaud y Vezub (2012), quienes realizan una agrupación de los principales aspectos aducidos desde la investigación educativa y de los primordiales referentes en la temática, se puntualiza a continuación en tres asuntos centrales. Las autoras, citando a Ávalos (2009), mencionan que es en esta etapa inicial de la docencia donde efectivamente se constituye la identidad de los docentes, confluyen a su vez diferentes aspectos correspondientes a tres ámbitos: i) el personal, ii) el institucional y iii) el sistémico.

En relación al conjunto de factores personales, se destacan las características singulares de los sujetos a partir de las que estos definen su trabajo y comienzan a construir su identidad profesional. En relación al segundo punto o dimensión, se menciona que se fijan los factores asociados a la cultura institucional, es decir a las dinámicas y luchas internas, a las lógicas en las que se sustentan el conjunto de normas (distribución y uso de los tiempos y espacios) escolares. Por último, en relación a la dimensión sistémica, se combinan los aspectos generales del sistema social en el que se desenvuelven los docentes, esto implica las valoraciones y expectativas acerca del rol docente, así como la influencia de las políticas educativas, condiciones de trabajo, relaciones con la comunidad y familias, entre otras.

En la misma línea, pero en otra clave de lectura, Nossar y Sallé (2016) especifican que las tensiones propias de este momento laboral se pueden sintetizar en cuatro tipos de “problemas”. En primer lugar, el encuentro de dos lógicas distintas en el *cruce* entre la institución formativa de donde provienen los docentes y la del trabajo concreto en las instituciones educativas, donde se encuentran la teoría académica de la formación y la práctica educativa concreta. En segundo término, se refieren a un agravamiento de lo anterior a partir de la fractura existente entre “la práctica y la teoría” debido a la

especialización y separación de los cuerpos teóricos y los prácticos. Esto presenta un tercer tipo de problema, denominado comunicativo, en tanto en ocasiones resulta difícil el entendimiento entre ellos. Por último, refieren a un problema que define como “profesional” y es el hecho de la inserción en culturas escolares empobrecidas desde el punto de vista de la apoyatura teórica.

A estos factores ya mencionados, deben sumarse dos argumentos de diferente naturaleza. Por una parte, esta etapa está fuertemente caracterizada por el intento de los docentes de adaptarse a la “gramática de la escuela” (anteriormente mencionada como cultura institucional) al tiempo que, a intentar cumplir con cuatro asuntos, a saber: i) mantener la atención del alumno, ii) asegurar la cobertura del contenido, iii) inspirar algún grado de motivación y iv) lograr cierto grado de dominio de la disciplina.

Por otra parte, a toda la novedad y aprendizaje propio del momento, Alliaud y Vezub (2012) explicitan que se suman otro conjunto de tensiones que refieren a las características de los centros educativos donde los docentes comienzan a desempeñarse como tales, ya que suelen ser instituciones que reciben a los estudiantes con mayores carencias materiales. Justo es sumar la idea de que más allá de las características socioeconómicas de los estudiantes, los niños, niñas y adolescentes que hoy se educan en los centros educativos no responden necesariamente al “tipo” de alumno que funciona como representación del estudiante “modelo” propio de la tradición moderna de la formación docente.

2.1.1. Iniciativas de política, ¿por qué los programas de acompañamiento son necesarios?

Esta sintética caracterización ayuda a evidenciar también las razones que vuelven pertinente la intervención a nivel de política educativa, particularmente, en los países de la región, trazando como estrategia concreta el acompañamiento a los docentes noveles. A este respecto Alliaud y Vezub (2012), esbozan seis argumentos de porqué estos modelos son favorables, en tanto permiten: i) el trabajo sobre el análisis de las prácticas, ii) probar nuevas estrategias, iii) superar el aislamiento y trabajo individual, iv) superar la visión de formación permanente de carácter instrumental, v) transitar con acompañamiento específico una etapa laboral atravesada por problemas que son comunes a los docentes, y vi) tienen como fin la mejora de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Si bien los dispositivos de acompañamiento pedagógico pueden responder a diferentes modelos, el enfoque más favorable implica considerar al “acompañamiento como un proceso de mutua formación y retroalimentación”. Las ideas fuerza de este proceso implican la idea de *un cambio desde adentro*, apostando a la confianza en el

autodesarrollo de los docentes, valorando a los docentes como productores de saberes pedagógicos. Alliaud y Vezub (2012) recomiendan que debe apuntarse a fomentar comunidades de práctica que permitan formas colectivas de trabajo, centradas en el accionar de los docentes. Se destaca asimismo la importancia de bregar por modelos de acompañamiento que promuevan la construcción de relaciones horizontales, entre pares y entre docentes con diferentes trayectorias y experiencias educativas. Resulta clave también enfatizar los procesos reflexivos y metacognitivos en el acompañamiento pedagógico, ya que se considera es la base fundamental para el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo.

2.1.2. Otras líneas de trabajo que justifican la importancia de acompañar a los noveles docentes

La relevancia de la temática de los docentes noveles también se hace visible en la agenda investigativa. Desde la coordinación del Proyecto de Noveles se han identificado nueve investigaciones sobre la temática en nuestro país, tres de ellas han finalizado y seis se encuentran en curso.

El relevamiento realizado permite evidenciar que cinco de estos proyectos corresponden a trabajos de posgrado (tres tesis de maestría y dos de doctorado), tres se enmarcan en los proyectos de investigación financiados de forma conjunta entre la ANII y el CFE a través del Fondo Sectorial de educación (FSED) y uno es un artículo proveniente de la Facultad de Información y Comunicación (UdelaR).

En relación al abordaje temático se observan indagaciones acerca de la evaluación y el acompañamiento de docentes noveles, sobre las características del proceso de inserción laboral, de la construcción de sus trayectorias profesionales y sobre los desafíos que se enfrentan en esta etapa laboral. Luego se encuentran un conjunto de investigaciones que acotan más específicamente la temática en cierto ciclo educativo (noveles maestras o noveles docentes de educación media) y otras que refieren específicamente a los noveles de cierto campo disciplinar o temática concreta.

2.2 Descripción del Proyecto Docentes Noveles del Uruguay

2.2.1. Antecedentes

El Proyecto Docentes Noveles del Uruguay se desarrolla en el marco de la División Planeamiento Educativo (DPE) del Consejo de Formación en Educación (CFE), desde donde se lidera y articula el trabajo con el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

De acuerdo al documento que detalla su diseño (Expediente Nº 2018-25-5-000009) desde el CFE, se entendió necesario el diseño de un programa de inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de docentes y educadores sociales noveles en educación media (EM), en coordinación con los mencionados consejos. Para la consecución de este objetivo se crea un grupo de trabajo interinstitucional con representación del CES, el CETP, la División Planeamiento Educativo (DPE) del Consejo de Formación en Educación (CFE) e integrantes del proyecto Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay (CFE).

El programa que actualmente se implementa -diseñado en 2018 e implementado a partir de 2019- inició su proceso de generación en el año 2010, y se desarrolló durante el año 2011 como una experiencia piloto en catorce centros de formación docente. Experiencia que, durante los dos años siguientes (2012- 2013), se extendió a un total de diecisiete centros. Durante estos tres primeros años el objetivo consistió en la formación de recursos humanos para el acompañamiento de los docentes noveles.

Durante 2014 y 2015 el proyecto se centró en la puesta en acción de dispositivos de acompañamiento orientados por un equipo central¹, que contribuyó a la planificación y concreción de actividades desde entonces.

En 2016, se desarrollan cinco actividades formativas, con carácter regional y formato de jornadas. En estas se aplicaron dispositivos de acompañamiento del área psicológica, con la técnica del psicodrama, y sociológica, en modalidad de trabajo teórico-práctico sobre *ceremonias mínimas* o dispositivos socio-educativos para pensar alternativas de intervención no convencionales.

En el citado documento de diseño, se reconoce que los beneficiarios directos del proyecto fueron docentes noveles egresados de los Centros de Formación Docente y estudiantes del último año de las carreras de magisterio y profesorado, con práctica docente, y de la carrera de Educación Social, con práctica. Los beneficiarios indirectos fueron profesores de formación docente. Entre estos, participaron sesenta y cinco

¹ Dicho equipo compuesto por cuatro directoras y una profesora de centros educativos dependientes del CFE (IFD de la Costa, IFD de Carmelo, IFD de San Ramón, CERP del Norte, IPA).

docentes noveles (de magisterio y profesorado) y ochenta y nueve estudiantes de profesorado de Educación Media.

2.2.2 Fundamentación

En el mismo documento, se cita que el Consejo de Formación en Educación (CFE) entiende la formación inicial como un eslabón dentro de la formación continua que debe acompañar la trayectoria profesional de los docentes y los educadores sociales noveles.

Durante esa trayectoria se consideran de particular importancia los cinco primeros años del desempeño profesional, en los cuales se da la progresiva integración a los niveles y contextos para los cuales dichos profesionales fueron formados. En esos escenarios es esperable la efectiva integración y la mirada crítica para reflexionar y analizar las prácticas cotidianas.

Para ello y para todas las incertidumbres que acompañan el comienzo del desempeño de una profesión, se ve necesario mantener el vínculo con la institución formadora y que esta pueda acompañar dicha inserción.

De acuerdo con la información sistematizada en el país al respecto, se entiende que las necesidades formativas prioritarias de los noveles se vinculan más con su acción pedagógica en general que con la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina en particular.

También en el diseño del programa se argumenta que en el marco de las jornadas de profesionalización realizadas en 2016 (Salto, Colonia, Maldonado, Rivera y Montevideo), la División de Planeamiento Educativo del CFE recopiló información sobre las necesidades –a través de una consulta que recogió las apreciaciones de 224 noveles– formativas de estos docentes (titulados y estudiantes de magisterio, profesorado y educación social). De la sistematización de dicha información surge que las necesidades formativas se relacionan con las siguientes cuestiones: la reflexión y el análisis de las prácticas, la importancia social de su profesión, la acción pedagógica con niños y adolescentes sin apoyo familiar, la atención a la diversidad y la inclusión, el planteo y la resolución de problemas, la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, las dificultades en el aprendizaje y estrategias para su atención, la evaluación, la motivación, la atención del comportamiento disruptivo de los estudiantes, las modalidades de trabajo colaborativo, participativo, en proyectos multidisciplinares y la interrelación con la educación no formal (educadores sociales).

Por su parte, los docentes con experiencia, entienden que las necesidades formativas de los noveles deben ser atendidas con dispositivos de formación permanente para los docentes acompañantes, la inclusión, el apoyo en aspectos administrativos que no pueden obviarse en la tarea docente, en el desarrollo de la inteligencia emocional, en la

atención de conflictos, en la integración a la cultura institucional, en el liderazgo y en la evaluación.

En otras investigaciones realizadas en el país, se constata que:

El conocimiento profesional, particularmente pedagógico y psicológico, el vínculo educativo del profesor con la comunidad educativa y sus actitudes hacia su profesión, tienen que ser objeto de formación continua y de desarrollo de competencias para los profesores principiantes, en la perspectiva de los equipos directivos de los liceos. (...) estos profesores manifiestan sentir bastante y mucha necesidad de continuar con la autoformación profesional, de saber tratar a los alumnos adolescentes y sus conductas, de motivarlos por el aprendizaje. La diversidad y la inclusión de los alumnos también generan en los profesores principiantes necesidades profesionales de formación (Maciel de Oliveira, C., 2018, p. 63).

2.2.3. Componentes del Programa Noveles Uruguay

Es en el año 2018 (Expediente Nº 2018-25-5-000009) se realiza la propuesta de creación de un programa de inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de docentes y educadores sociales noveles en Educación Media, proyecto que se aprueba en el año.

De acuerdo a esta propuesta de diseño, el programa tiene como objetivo general colaborar en la inserción del docente y educador social novel en procesos de innovación educativa en los centros educativos de Educación Media.

Los objetivos específicos, que el proyecto se plantea: i) Formar tutores para el acompañamiento de docentes y educadores sociales noveles en Educación Media, que contribuyan a la articulación entre los distintos subsistemas y al establecimiento de redes contextualizadas, ii) Promover la institucionalización de la formación de tutores en Educación Media como estrategia de innovación educativa, iii) Desarrollar estrategias inclusivas que colaboren con la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes de Educación Media.

Incluye como ejes centrales:

- a) El acompañamiento de los noveles, y para ello:
 - La formación de tutores,
 - La generación de dispositivos y estrategias para el acompañamiento (visitas entre pares, plataforma para favorecer la formación y el intercambio).

- b) La articulación interinstitucional entre centros de formación docente y los centros educativos de Educación Media.

c) La formación de educadores noveles a través de cursos semipresenciales con posibilidad de extenderse a otros centros.

El docente tutor, en su rol de profesor de Educación Media, es quien realiza las funciones de inducción de los noveles en los centros educativos. En este sentido, cada Consejo de Educación Media (CESy CETP) define la figura docente que desarrolla la tarea de tutoría.

El consejo de Educación Secundaria, se plantea que el acompañamiento a los docentes noveles forme parte del proyecto educativo institucional liderado por el equipo de dirección del centro educativo, proponiendo que esta figura sea parte del equipo permanente de la institución. Se sugiere que sea el Profesor Orientador Pedagógico (POP) el que desarrolle estas tareas de tutoría ya que concuerda con el perfil esperado al tratarse de un docente dinamizador del trabajo pedagógico orientado a mejorar las prácticas de enseñanza, la calidad de los aprendizajes y la convivencia. Es asimismo impulsor de la formación continua de los docentes y de la autoevaluación institucional enmarcada en el desarrollo del proyecto de centro.

Dentro de sus cometidos se especifica que el tutor debe:

- Colaborar con el equipo de dirección en la construcción de consensos para la definición del proyecto de centro, su implementación, desarrollo y evaluación.
- Estimular la reflexión sobre las prácticas de aula y la evaluación de los aprendizajes.
- Promover el trabajo colaborativo de los docentes, el enfoque interdisciplinar para las prácticas de enseñanza y la elaboración de proyectos que, además de abordar diferentes áreas del conocimiento, establezcan lazos con el contexto real de los estudiantes.
- Interactuar con la comunidad -instituciones educativas, sociales, culturales, deportivas y otros servicios radicados en la zona del liceo.
- Acompañar la formación profesional continua de los docentes del centro, propiciando y promoviendo actividades de actualización en el centro y/o en la región.
- Fomentar la coordinación entre los equipos multidisciplinarios y el cuerpo docente a fin de optimizar los procesos educativos.

Desde el Consejo de Educación Técnico Profesional se menciona que el atributo de la enseñanza técnica- tecnológica es su metodología de trabajo. La misma hace hincapié en la problematización y búsqueda de soluciones para satisfacer necesidades y

expectativas a partir de los recursos disponibles en el contexto. Dicha metodología implica la producción social y cultural de conocimiento que deberá ser analizada y evaluada en relación al medio natural, social y cultural donde se construye entre los actores educativos involucrados. En este sentido, el perfil profesional que mejor se adapta al trabajo de un tutor que acompañe a docentes noveles, es el maestro técnico egresado del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). Esto porque la experiencia que posee el maestro de taller es clave para la formación pedagógica ya que responde a la integración entre formación teórica y práctica en la enseñanza técnica-tecnológica y a la incorporación de diferentes niveles de formación: humanístico y científico.

2.2.4. Cobertura del programa en 2019 y aspectos de funcionamiento

De acuerdo a datos recabados por el equipo Coordinador del proyecto, durante 2019, primer año de implementación del programa de inducción, acompañamiento y desarrollo profesional de docentes noveles, participaron 529 docentes noveles distribuidos en 30 centros de Educación Media seleccionados (20 liceos y 10 escuelas técnicas), siendo acompañados por los tutores y mentores. Además, otros 173 docentes egresados recientemente han participado en instancias de formación, y recibieron apoyos de inducción por parte de los mentores en los centros del CFE.

Cuadro 1. Centros de Educación Media y docentes noveles que participan del proyecto en el año 2019

Liceos- CES	Noveles
Liceo N° 1 de Bella Unión	8
Liceo N° 2 de Artigas	23
Liceo N° 3 de Salto	21
Liceo N° 7 de Salto	16
Liceo N° 2 de Colonia	37
Liceo N° 1 de San Carlos	25
Liceo N° 2 de Maldonado	24
Liceo N° 3 de Florida	9
Liceo N° 2 de Salinas	8
Liceo Sauce	9
Liceo 18 de Mayo	15
Liceo N° 8 Montevideo	12

Liceo Nº 11 Montevideo	28
Liceo Nº 14 Montevideo	8
Liceo Nº 23 Montevideo	22
Liceo Nº 24 Montevideo	19
Liceo Nº 50 Montevideo	11
Liceo Nº 67 Montevideo	19
Liceo Nº 71 Montevideo	22
Liceo Nº 76 Montevideo	18
<i>Total</i>	<i>354</i>

Fuente: Programa Noveles Uruguay, CFE, 2020

Escuelas Técnicas- CETP	Noveles
Escuela Superior Salto	48
Escuela de Administración y servicios Salto	52
Escuela Técnica de Fray Bentos	14
Escuela Técnica de Rocha	10
Escuela Agraria de Raigón en San	9
Escuela Técnica de Solymar	12
Escuela Técnica de Pando	8
Escuela Técnica de Las Piedras	8
Escuela Técnica de Canelones	10
Escuela Técnica Malvín Norte Montevideo	4
<i>Total</i>	<i>175</i>

Fuente: Programa Noveles Uruguay, CFE, 2020

2.2.5. Actividades de formación

En función de la misma información recogida por la coordinación, en 2018 se llevó adelante la formación de los tutores y mentores para el acompañamiento de los docentes noveles. Se llevó a cabo *la Tutoría para para la inserción institucional de noveles en Educación Media Básica* de la que participaron 32 Profesores Orientadores Pedagógicos (POP) del CES, 24 Maestros Técnicos y Profesores Técnicos del CETP y 6 Educadores Sociales del CFE. También tuvo lugar en este año el *Desarrollo profesional*

para el acompañamiento a docentes y educadores sociales noveles profesores del CFE en el que participaron 43 docentes.

Cuadro 2. Actividades de Noveles Uruguay en el eje desarrollo profesional en 2019

Actividades	Noveles	Tutores	Mentores
Jornada de lanzamiento 2019 y Primer encuentro de Formación.	46	30	32
Implementación de Espacios de mediación profesional	96		
Encuentros regionales de formación (4 encuentros en regionales Norte, Litoral del Oeste, Este y Área metropolitana)	449	30	14
Jornada de cierre	72	---	---

Fuente: Programa Noveles Uruguay, CFE, 2020

2.2.6. Seguimiento del equipo coordinador del Proyecto

El equipo de coordinación del proyecto realizó durante 2019 -de marzo a noviembre- un total de 65 visitas a los 30 centros de Educación Media participantes del programa.

Al mismo tiempo se realizaron 18 visitas -abril a noviembre- por parte de este equipo a centros del CFE para presentar el proyecto a docentes de didáctica, mentores y en particular a equipos de acompañamiento de maestras rurales.

2.2.7. Financiación del proyecto- presupuesto

Las acciones financiadas por el programa fueron las siguientes:

- El equipo base del proyecto: la coordinadora, 4 docentes con tareas de articulación y acompañamiento, y 2 docentes con las actividades de diseño y formación.
- La logística operativa de traslados, alimentación y alojamiento para la realización de diferentes actividades de presentación del proyecto y de capacitación.
- Los 30 docentes para el rol de tutores del proyecto: profesores de Educación Media que cumplen funciones de inducción a los noveles desde el propio centro educativo en donde estos se desempeñan.

- Mientras que no implicó financiamiento la designación de 34 docentes para el rol de mentores del proyecto, quienes se desempeñan en 22 centros del CFE: formadores del CFE que desde la institución formadora realizan el acompañamiento pedagógico a los tutores y noveles.

La fuente casi exclusiva de financiamiento del proyecto Noveles Uruguay es PAEMFE, en lo que concierne a las siguientes actividades: i) eventos de formación, ii) el equipo coordinador -salvo la parte locativa- y iii) los tutores.

Los mentores los financia el CFE, se trata de horas docente de departamento, que se destinan al proyecto.

Dentro de los costos del programa se advierte que en 2018 ascendió a 887.942 \$U, en 2019 a 8.538.396 y en el primer semestre de 2020 a 5.725.425 \$U.

Cuadro 3. Costos asociados al Programa Noveles Uruguay PAEFME

Acciones financiadas	2018	2019	2019	2019	2019	1Sem 2020	
Actividades de formación	148.125			399.218	5%	0	0%
Equipo coordinador-articulador	739.817	7 recursos: 1 coordinadora 4 articuladores 2 plataforma	40 hs 10 a 20 hs 15 hs	4.220.353	49%	2.716.201	47%
Tutores en territorio		30 recursos: 30 tutores en CES y CETP	5 hs cada uno	3.918.825	46%	3.009.224	53%
Mentores en territorio		34 recursos: 34 mentores en CFE		0	0%	0	0%
	887.942			8.538.396	100%	5.725.425	100%
Noveles acompañados	739.817	529 docentes				550	
Centros participantes		30 centros				38 centros	

Fuente: Programa PAEMFE, 2020.

*Durante 2018 el financiamiento fue –durante algunos meses– para consolidar el diseño del proyecto y preparar el inicio en 2019.

*Los datos 2020 refieren a los costos del primer semestre.

iii. La perspectiva de los tutores 2019 sobre el programa Noveles Uruguay del CFE

3.1 Caracterización de los tutores 2019

La encuesta dirigida a los tutores del programa Noveles Uruguay tuvo como objetivo relevar información sobre la experiencia en ese rol, así como apreciaciones de estos actores sobre diferentes rasgos de la iniciativa.

De acuerdo a la información brindada por el CFE, durante el año 2019 se desempeñaron como tutores 27 personas, de las cuales respondieron la encuesta 25. Se trata en general de docentes cuya media de edad se ubica en el entorno de los 46 años, más de la mitad representan se identifican con el género femenino (64%) y poco más de la mitad posee una antigüedad en la docencia superior a los 30 años. Asimismo, poco más de la mitad - de los consultados- se desempeñó como tutor por un periodo de dos años, mientras el resto refiere haberlo hecho por un periodo de uno.

La tercera parte de los tutores que respondieron la encuesta refirieron que en el centro educativo donde cumplían funciones en 2019 también se desempeñaban en cargos de docencia directa, mientras una proporción algo menor tenía un cargo como profesor orientador pedagógico (POP) y el resto en otros roles también vinculados a la docencia.

Con respecto a los docentes noveles con quienes trabajaron durante 2019 se aprecia que más de la mitad de los tutores lo hizo con más de 10 docentes (de 11 a 20), mientras en tres casos los tutores hacen referencia a haber trabajado con más de 30 noveles.

3.2 Caracterización y valoración de las acciones realizadas

Se indagó sobre cuáles son consideradas las principales tareas con relación al acompañamiento a los noveles. De las menciones surge, que las tareas que realizan los tutores con mayor frecuencia son las vinculadas al acompañamiento a noveles en aspectos de la dinámica institucional del centro educativo en el que se desempeñan, le siguen con un número menor de menciones las relativas a la labor educativa, y las tareas administrativas de gestión.

Cuadro 4. ¿Cuál considera es la principal tarea que desempeñó como tutor en el acompañamiento a los docentes noveles?

Tipo de tarea	Frecuencia/ Mención
Tareas administrativas de gestión (por ej. libreta electrónica)	5
Tareas relativas a la labor educativa (aula, espacios no áulicos)	8
Tareas vinculadas a la dinámica institucional del centro educativo	11
Tareas vinculadas a la planificación docente	1
<i>Total</i>	<i>25</i>

Fuente: Encuesta a tutores, DIEE – CODICEN, 2020

En referencia a las demandas que reciben los tutores por parte de los docentes noveles se advierten aquellos aspectos referentes al adiestramiento para la gestión cotidiana de actividades inherentes al desempeño en el centro educativo y el apoyo para el desarrollo de estrategias pedagógicas (en cada caso con 8 menciones). Le siguen 6 menciones a la información institucional y solamente 3 a aspectos relativos a la formación profesional.

Cuadro 5. ¿Cuál es la principal demanda que recibió de los docentes noveles?

Tipo de demanda	Frecuencia/Mención
Adiestramiento para la gestión cotidiana	8
Apoyo en el desarrollo de estrategias pedagógicas	8
Formación profesional	3
Información institucional	6
<i>Total</i>	<i>25</i>

Fuente: Encuesta a tutores, DIEE – CODICEN, 2020

En aquellos casos que la demanda tuvo relación con la formación, las temáticas mencionadas son: dificultades de aprendizaje, organización y gestión de centros, y estrategias didáctico pedagógicas.

Se indagó sobre las acciones de coordinación que llevan adelante los tutores con el resto de los actores educativos del centro en el que desempeñan su función. Se advierte que en general (12 menciones) hacen referencia a una coordinación esporádica, mientras 7 tutores refieren que nunca coordinan y solamente 6 refieren hacerlo frecuente y muy frecuentemente.

Cuadro 6. ¿Con qué frecuencia coordina actividades con otros actores educativos?

Frecuencia en actividades de coordinación	Frecuencia/Mención
En alguna ocasión	12
Frecuentemente	3
Muy frecuentemente	3
Nunca	7
<i>Total</i>	25

Fuente: Encuesta a tutores, DIEE – CODICEN, 2020

Con respecto a la coordinación con los diferentes actores, en general (15 menciones) los tutores refieren que coordinan muy frecuentemente con los referentes del programa, en alguna ocasión (12 menciones) lo hace con los docentes adscriptores, y se advierte un alto número de referencias a la nula coordinación tanto con mentores (10 menciones) como con tutores de otros centros educativos (11 menciones).

Cuadro 7. Frecuencia de las coordinaciones con los diferentes actores (valores absolutos)

Frecuencia coordinaciones	Mentores	Tutores	Coordinación	Adscriptores
En alguna ocasión	9	8	2	12
Frecuentemente	6	4	6	3
Muy frecuentemente	0	2	15	3
Nunca	10	11	2	7
<i>Total</i>	25	25	25	25

Fuente: Encuesta a tutores, DIEE – CODICEN, 2020

Desde la perspectiva de los tutores del programa los aportes más relevantes o *muy importantes* de este tienen relación con el fortalecimiento de los vínculos docentes (18 menciones), el aporte a la convivencia y el clima escolar del centro educativo (18 menciones), facilitar la inserción laboral (17 menciones) y constituir una referencia para

la práctica docente (15 menciones). Destacan como *bastante importante* la contribución de Noveles Uruguay a la formación permanente (10 menciones).

Cuadro 8. Valoración sobre los aportes del programa

Valoración del programa	Inserción laboral	Ref. Práctica	Vínculos docentes	Form. Pte	Coord. Inter	Convivencia y clima
Bastante importante	6	7	4	10	7	5
Más o menos importante	1	3	2	2	5	1
Muy importante	17	15	18	11	10	18
Nada importante	1	0	1	2	3	1
<i>Total</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>	<i>25</i>

Fuente: Encuesta a tutores, DICE – CODICEN, 2020

3.3 Principales fortalezas y debilidades del Programa

La casi totalidad de los tutores encuestados (todos a excepción de tres) mencionan fortalezas del proyecto entorno a tres dimensiones o conjuntos de aspectos: la importancia del acompañamiento, el desarrollo de un trabajo más colaborativo y la formación profesional.

Por una parte, los docentes explicitan que el acompañamiento al que los habilita el programa constituye un proceso que efectivamente colabora en la inserción y a la integración de los noveles en los centros educativos.

Los encuestados refieren a este aspecto en relación a la *dimensión institucional*:

- La colaboración en el conocimiento y comprensión de las dinámicas institucionales de los centros educativos en los que se insertan.
- El conocimiento transferido en relación a los aspectos administrativos de dichas culturas institucionales
- La importancia de viabilizar el conocimiento de las autoridades y el resto de los actores de administrativos de las instituciones, estableciéndose un “puente” que facilita la comunicación.
- La importancia en acercar a los docentes información sobre los estudiantes y sus características.

- Así como del contexto en el que se encuentra la institución educativa.

Al señalar las bondades del acompañamiento también refieren al fortalecimiento de las propias prácticas docentes de los noveles, en la *dimensión profesional*. En este sentido las menciones aluden a la socialización de estrategias pedagógicas fundamentalmente en torno a:

- El trabajo sobre aspectos curriculares, como la evaluación y/ o
- El tratamiento de problemáticas o de “zonas conflictivas” en lo vincular.

Asimismo, esta mayoría de tutores también resaltan las potencialidades del acompañamiento en la *dimensión personal* de los docentes acompañados por el proyecto. En sus visiones el vínculo que se traza con los noveles permite:

- El sostenimiento afectivo, emocional de los recién llegados, brindado seguridad en el nuevo contexto.
- Que los docentes logren construir confianza en torno a sí mismos, reconociendo sus fortalezas.

Por otra parte, un segundo conjunto de aspectos altamente valorado por los tutores refiere al impulso que el proyecto brinda en el desarrollo de una visión colaborativa del trabajo. Esto es mencionado en dos direcciones:

- Por la capacidad y oportunidad que se ofrece de trabajar en grupo, con otros docentes noveles.
- Por la oportunidad que habilita al resto de los docentes de la institución enriquecerse de los “frescos” aportes de los docentes noveles.

En este sentido, varios de los encuestados refieren a la noción de “comunidad de aprendizaje”, como representativa de esta retroalimentación laboral.

Todos los aspectos mencionados por estos actores, se atan también a la idea de que el programa se constituye como parte de la formación permanente y del desarrollo profesional de estos docentes. A lo que se añaden los cursos de formación para los docentes que también constituyen instancias de encuentro y reflexión con docentes noveles de otros centros educativos de distintos lugares del país.

También una porción importante de los encuestados (algo menos de la mitad), describe como fortaleza del programa al equipo de coordinación del mismo, aludiendo a:

- El sostenimiento, apoyo y comunicación que se establece con las coordinadoras.
- La autonomía que habilitan para poder llevar adelante el proyecto con sus “adaptaciones” singulares, en relación a las realidades de los centros educativos.
- Finalmente, considerando otros tipos de fortalezas, una pequeña minoría de tutores menciona también bondades asociadas al apoyo de las autoridades de la institución al desarrollo del proyecto, y el compromiso de los docentes noveles.

En relación a las principales debilidades, las menciones de los tutores aluden a dos dimensiones que, de existir, potenciarían su trabajo, ambas de carácter institucional: el tiempo y la articulación con otros tutores o mentores.

En relación al primero, la amplia mayoría hace referencia a que:

- Son pocas las horas asignadas para desempeñar este rol, entendiendo que sería necesario su aumento.
- En muchas ocasiones, encuentran dificultades para compatibilizar los tiempos institucionales y los del proyecto. Esto, en el sentido de insertarse en la estructura horaria de las instituciones, razón por la que algunos tutores proponen que “se fije un espacio definido”.

En cuanto a la articulación con otros tutores, es importante aclarar que las debilidades mencionadas van en dirección de la falta de vínculos que muchas veces redundan en la falta de trabajo en equipo, ya que:

- No existen tutores en todas las instituciones, por lo tanto, en muchas ocasiones no existen tutores en las localidades o departamentos en los que se encuentran.
- Dificultad de articulación con los centros de Formación Docente por falta de docentes que se desempeñen como mentores.

Por otra parte, una minoría menciona como dificultades el hecho de:

- Precisar mayor injerencia de los actores de la dirección de los centros en el proyecto.

- En ocasiones no todos los noveles se han involucrado y en este sentido un par de recomendaciones de los docentes propone reconocer con créditos el pasaje por el proyecto, ya que se lo considera como formación permanente o “en servicio”.

iv. Análisis de la perspectiva de los noveles

La perspectiva de los docentes noveles se recogió mediante la aplicación de encuesta con formulario estandarizado on line. Estuvo dirigida a todos los docentes noveles que participaron del Programa en el año 2019, un total de 336. Se obtuvieron respuestas de 266 docentes, lo que marca una tasa de respuesta de 79,1%. Este constituye el marco del análisis.

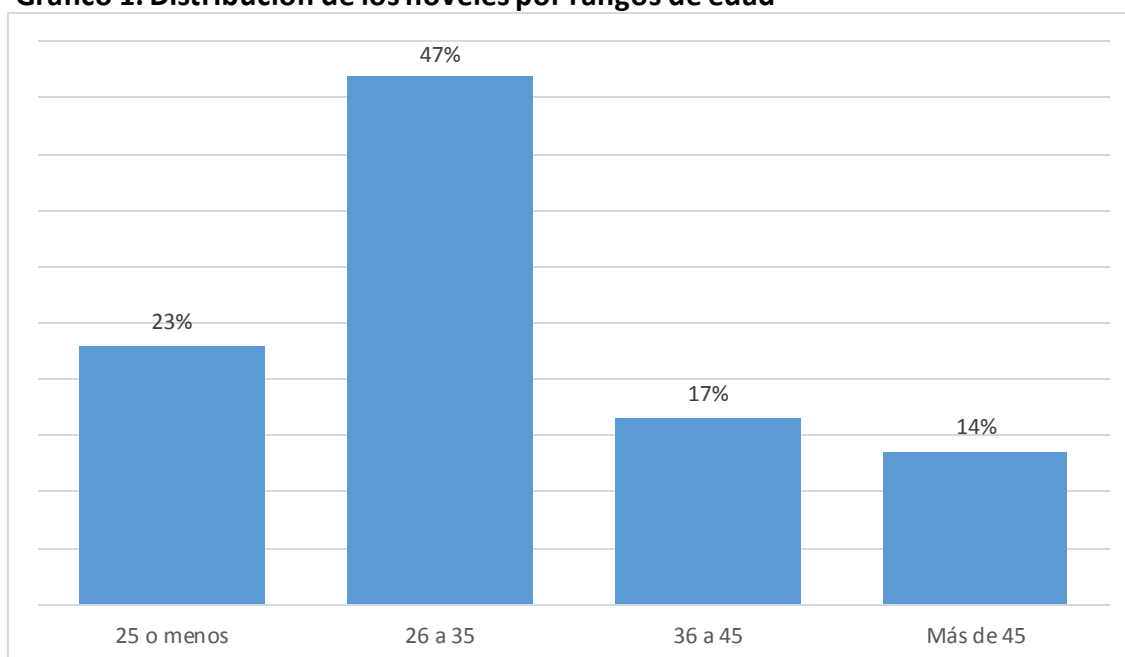
La cifra de noveles está compuesta únicamente por aquellos que se registraron como tales en el Programa, aunque la participación en distintas actividades involucra a otros docentes (por ejemplo, instancias e capacitación, reuniones de comunidades de noveles, etc.). Por tanto, este número no coincide con el señalado al inicio del informe sobre docentes noveles involucrados.

Los puntos que siguen recorren distintos aspectos que surgen de la encuesta aplicada.

4.1 Caracterización de los noveles 2019

Los docentes noveles encuestados y expuestos al programa Noveles Uruguay en el año 2019 mayoritariamente tienen menos de 35 años, 7 de cada 10 docentes se ubican en esa franja de edades. La distribución de edades que se observa en el gráfico que sigue da cuenta de la particularidad del programa orientado a acompañar a quienes inician su actividad docente en el sistema público.

Gráfico 1. Distribución de los noveles por rangos de edad



Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Predomina el género femenino, con una distribución muy similar al conjunto de la población docente pública según el último censo docente de la ANEP de 2018, esto es, un 70% de género femenino y un 30% masculino.

Cuadro 9. Distribución por género, noveles docentes 2019

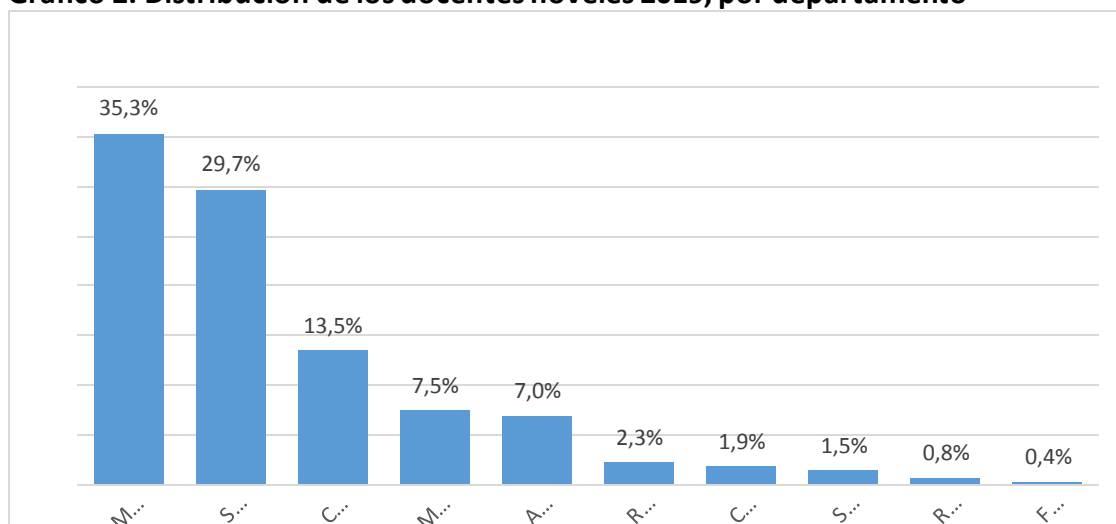
Género	Abs.	%
Femenino	186	69,9
Masculino	80	30,1
<i>Total</i>	<i>266</i>	<i>100</i>

Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Con respecto a los centros en los que se desarrolló el programa en 2019 se advierte una distribución acorde a la presencia de instituciones educativas de educación media dependientes de cada subsistema, se trata de 63% de liceos dependientes del CES y del 37% de centros educativos del CETP.

Las dos terceras partes de los docentes noveles del programa consultados ejercen funciones en centros educativos de Montevideo (35,3%) y de Salto (29,7%). Un poco más abajo en la distribución aparecen los docentes noveles de Canelones que representan al 13,5% y los de Maldonado y Artigas con 7,5% y 7,0% respectivamente. En total son 10 los departamentos del país sobre los que se recopila información, tal como muestra el gráfico que sigue.

Gráfico 2. Distribución de los docentes noveles 2019, por departamento

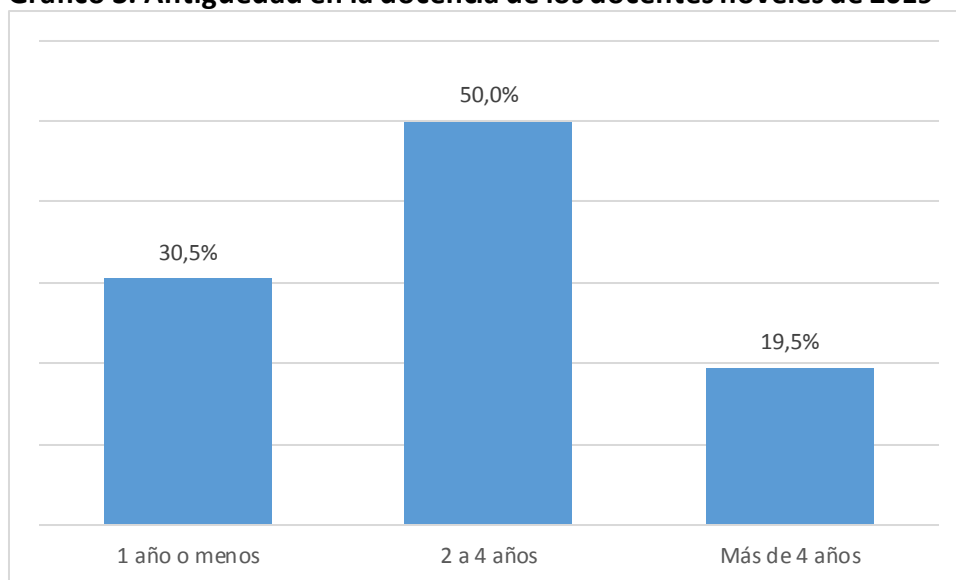


Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Como era de esperar, el programa dirige sus acciones principalmente a docentes con pocos años de experiencia en la docencia. El 80,5% no tiene más de 4 años de ejercicio

y cerca de un 20% de los docentes del programa cuentan con más de 4 años de experiencia. Esta última situación se explica porque son docentes con ingresos recientes a la institución en la que recibe la tutoría en el año 2019. El 90% de los docentes consultados no tenía más de 3 años de antigüedad en el centro educativo. Son dos las condiciones que operan para la elegibilidad y la participación en el programa, en primer lugar, el ingreso reciente al centro educativo y en segundo los años de antigüedad en el ejercicio de la docencia.

Gráfico 3. Antigüedad en la docencia de los docentes noveles de 2019

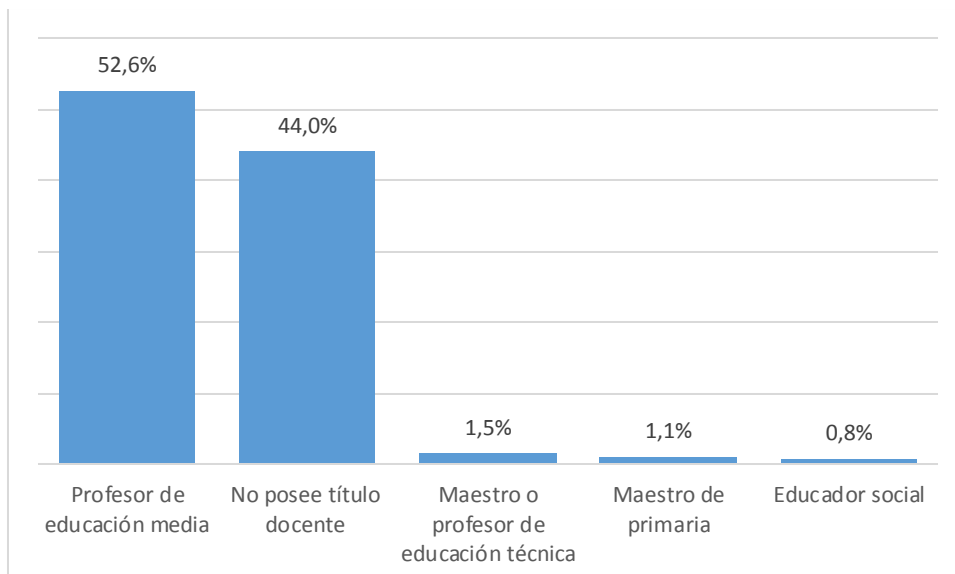


Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Otro factor que incide en la elegibilidad para acceder al programa radica en el tipo de formación que poseen los docentes. El general, el apoyo del programa está direccionado hacia docentes que están culminando su formación o que no tienen una formación específica en docencia.

Efectivamente de los noveles del año 2019 el 44,0% no tiene título docente, tal como muestra el gráfico siguiente. A su vez un 52,6% declara tener título de profesor de educación media y son pocos los casos que presentan titulación como educadores sociales, maestro de primaria o maestro o profesor de educación técnica.

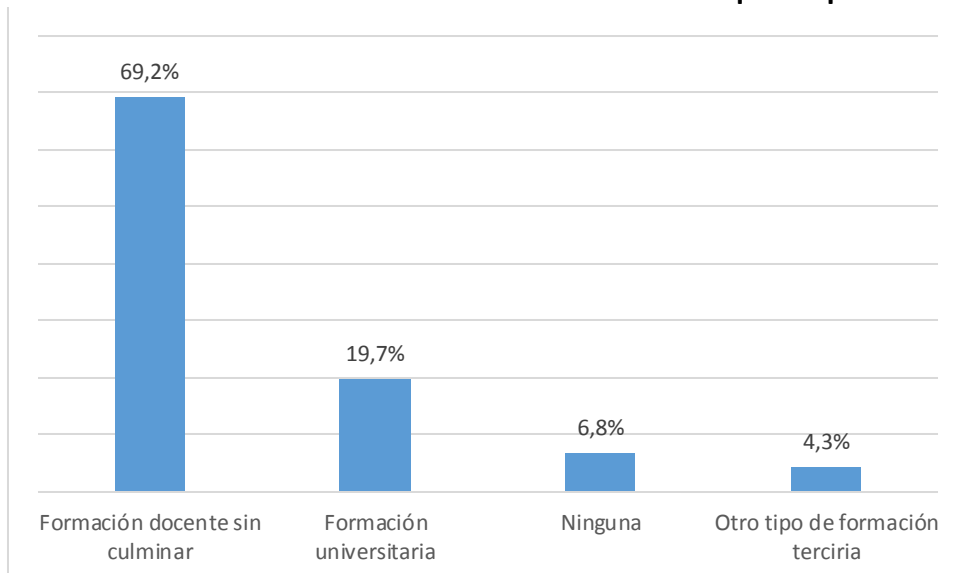
Gráfico 4. Titulación en formación en educación de los docentes noveles de 2019



Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Del conjunto de docentes que no tienen título, una buena proporción de ellos poseen formación docente sin culminar (69,2%), un poco más del 20% formación de tipo universitaria y casi un 7% declara que no tiene formación alguna. Nuevamente el programa se direcciona particularmente hacia aquellos docentes que están en proceso de culminación de su formación docente.

Gráfico 5. Formación de los docentes noveles de 2019 que no poseen título docente



Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

4.2 Ingreso de los docentes noveles al Programa

Los docentes tutores cumplen el papel de promover las acciones del Programa a la vez que orientan y proponen la posibilidad de ingreso de los noveles. El 86,8% de los noveles señalan que el ingreso se lo sugirió el tutor del centro. Si a ello le sumamos la proporción de docentes que indican que la sugerencia provino de otros docentes del centro, para 9 de cada 10 docentes noveles consultados el ingreso tiene su origen en una promoción que proviene del propio centro educativo.

Cuadro 10. Ingreso al Programa de los noveles

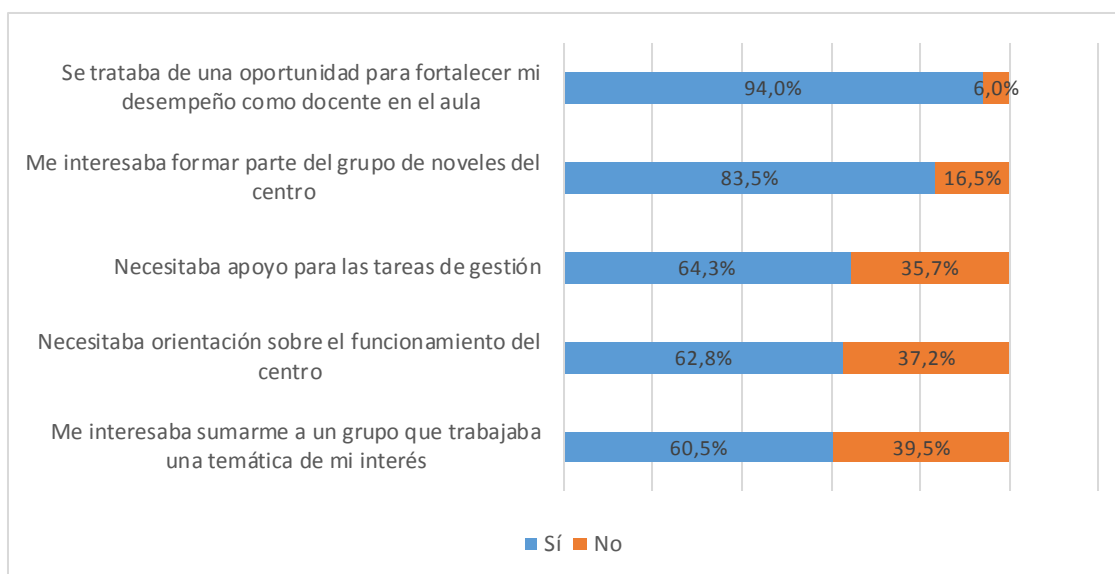
Me lo sugirió el tutor del centro educativo	86.8%
Me lo sugirieron otros docentes del centro educativo	4.1%
Me lo sugirieron otros docentes noveles	2.6%
Me lo sugirieron otros docentes del CFE	1.6%
Me lo sugirieron mentores del CFE	1.5%
Otros	3.4%
Total	266

Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Al consultar sobre los aspectos que incidieron para el ingreso, mediante respuestas binarias de si/no, se destacan la consideración de que el programa constituía una oportunidad para fortalecer el desempeño como docente en el aula y el interés por formar parte del grupo de docentes noveles (94,0% y 83,5% respectivamente). Los ítems vinculados a temas de gestión y orientación sobre el funcionamiento de los centros si bien tuvieron incidencia para la decisión del ingreso, aparecen con opiniones algo más divididas. Lo mismo sucede con relación a posibilidad que ofrecería el programa para integrarse a un grupo que trabaja temas de interés para el novel.

Esta información que se muestra en el gráfico siguiente, sugiere que las motivaciones para el ingreso están más asociadas a la posibilidad que el programa ofrezca una oportunidad para apoyar el desempeño en aula, que a los aspectos de inducción institucional.

Gráfico 6. Incidencia de diferentes aspectos para el ingreso al programa



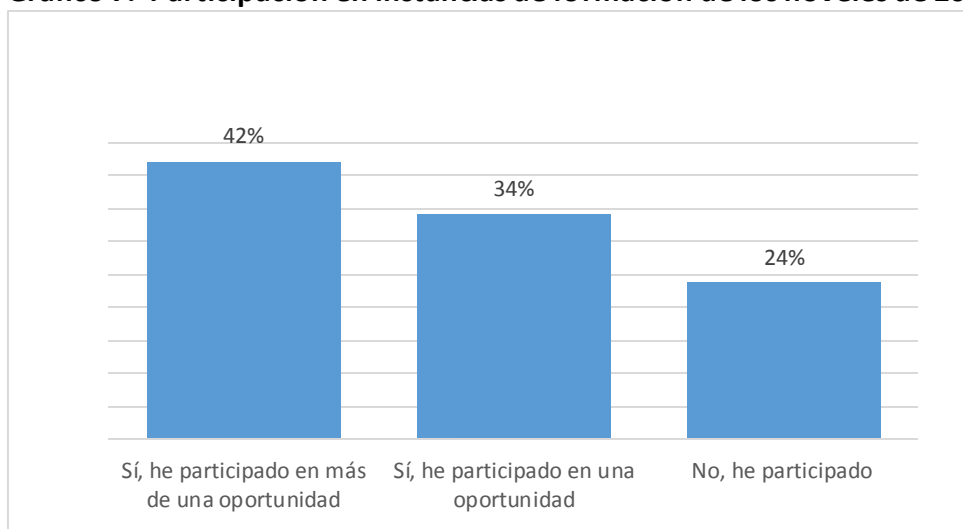
Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

4.3 Valoración sobre la formación recibida

En ese marco adquiere relevancia la cantidad y tipo de actividades que desde el programa se promueven para fortalecer los desempeños del docente novel en el aula.

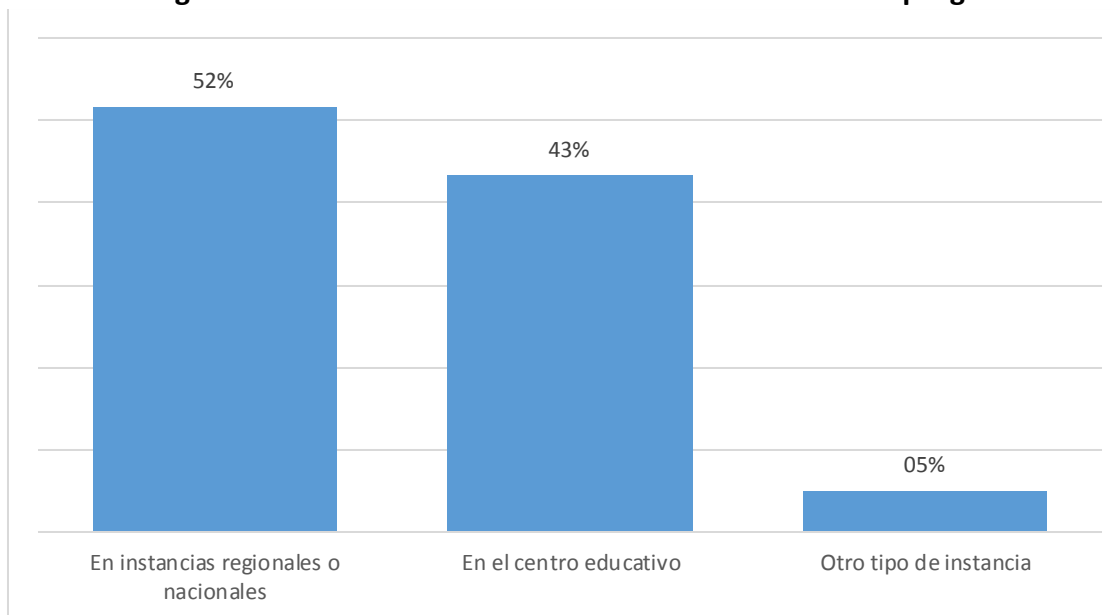
Las instancias de formación ocupan un lugar central dentro de las actividades propuestas. Casi 8 de cada 10 docentes noveles del año 2019 han participado en alguna instancia de formación. Dos son las modalidades que se destacan, las que se realizan en el propio centro educativo y las que se convoca mediante encuentros regionales. El 51,7% de los docentes ha participado principalmente de las primeras de las instancias, en tanto el 43,3% lo ha hecho primordialmente en las instancias regionales.

Gráfico 7. Participación en instancias de formación de los noveles de 2019



Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Gráfico 8. Lugares de realización de las instancias de formación del programa en 2019

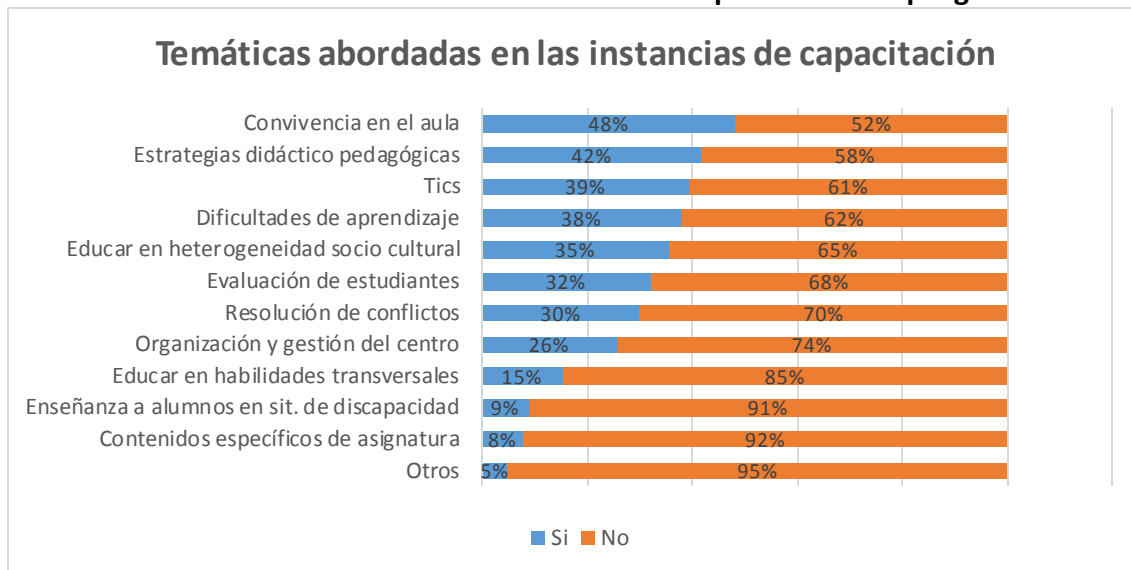


Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

La lista pre-configurada que se presentó en la encuesta sobre los temas abordados en cursos de formación es comprensiva, solo un 5% de los encuestados menciona otro tipo de temáticas.

Entre los temas en los que han participado más noveles se destaca la convivencia en el aula, las estrategias pedagógicas, es decir aspectos que sin duda están en consonancia con intereses previos en contenidos vinculados a fortalecer el desempeño en el aula. En el listado que muestra el gráfico que sigue, se consignan una serie de temáticas con menos participación, pero todas también vinculadas al desempeño en aula (dificultades de aprendizaje, heterogeneidad sociocultural, evaluación de estudiantes, resolución de conflictos). Quedan en un nivel secundario la participación en instancias sobre aspectos organizacionales del centro, contenidos específicos de asignaturas y enseñanza específica para alumnos en situación de discapacidad o educar en habilidades transversales.

Gráfico 9. Temáticas abordadas en las instancias de capacitación del programa en 2019

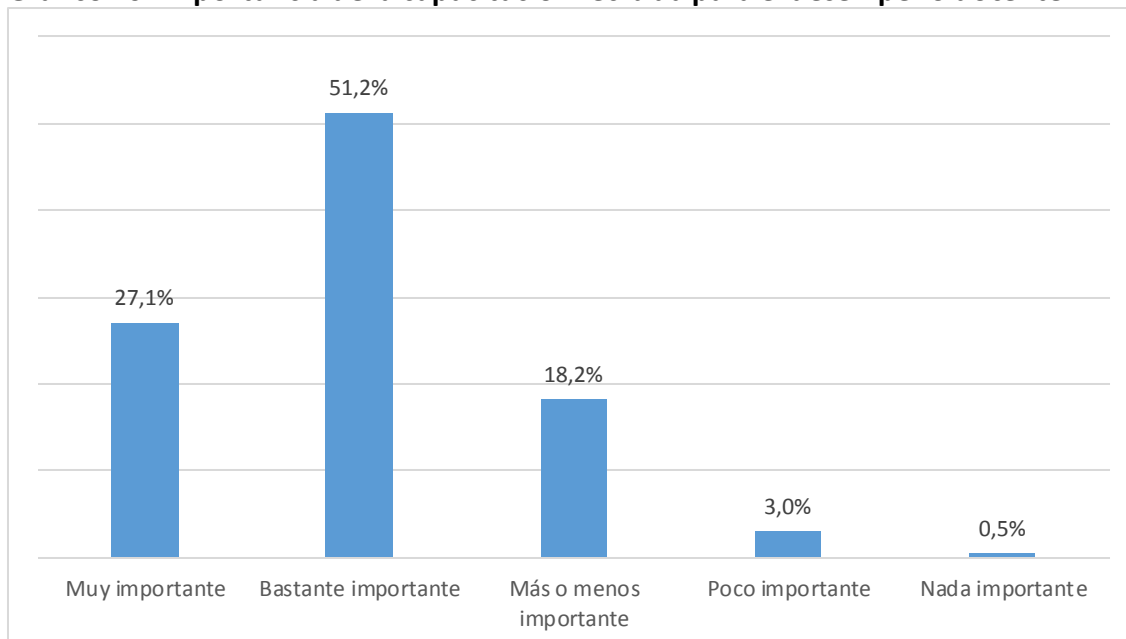


Fuente: Encuesta a noveles, DICE – CODICEN, 2020

Las instancias de capacitación son altamente valoradas, a juzgar por la importancia que se le asigna para el desempeño docente. Para quienes participaron, éstas resultaron bastante o muy importantes para cerca del 80%.

Los datos parecen dar sustento a una estrategia de apoyo por parte del programa que ha implicado una alta participación en instancias formativas, valoradas positivamente por la importancia que le atribuyen los noveles para su desempeño como docentes.

Gráfico 10. Importancia de la capacitación recibida para el desempeño docente



Fuente: Encuesta a noveles, DICE – CODICEN, 2020

Mediante una pregunta de respuesta libre, se indaga acerca de las principales necesidades temáticas sobre las que desearían que el Proyecto les brindara formación. Se observa que un amplio número de docentes noveles mencionan “dificultades de aprendizajes y “TICS”.

Debe aclararse que mientras la primera categoría, dificultades de aprendizaje, las alusiones son textuales, en la segunda, TICS, los educadores aluden a un conjunto de asuntos variados. Explicitan la necesidad de poseer diferentes herramientas pedagógicas que entrecruzan temáticas específicas y TICS, como ser, “educar en la heterogeneidad por medio de la virtualidad”, “trabajar con alumnos discapacitados y plataformas”, “poder tener en cuenta la diversidad de estudiantes y TICS”. En este sentido resulta evidente que el actual contexto de pandemia, donde se ha producido un aumento de trabajo virtual vía plataformas educativas, pone en evidencia un nuevo conjunto de necesidades pedagógicas.

Les siguen a estas dos temáticas los “aspectos administrativos”, las “adecuaciones curriculares”, la formación en trabajo con alumnos que poseen “discapacidad”, los asuntos referidos a la “convivencia y la participación” sobre todo en el tratamiento de situaciones conflictivas. El “trabajo interdisciplinario”, la “evaluación de los estudiantes” y el trabajo con o en “la diversidad” para el logro de una mayor inclusión de estudiantes. El fortalecimiento del trabajo con estudiantes que presentan ciertas “vulnerabilidades por su contexto” y el “manejo del grupo” también son mencionados por algunos docentes.

Un tercer grupo de aspectos mencionados, amplía la diversificación de temas en los que a los docentes les gustaría recibir formación, pero con menos cantidad de menciones en cada una de ellos, como es el caso de formación en herramientas para el trabajo “socioemocional”, “aprendizajes por proyectos”, “género”, “rúbricas”, entre otras.

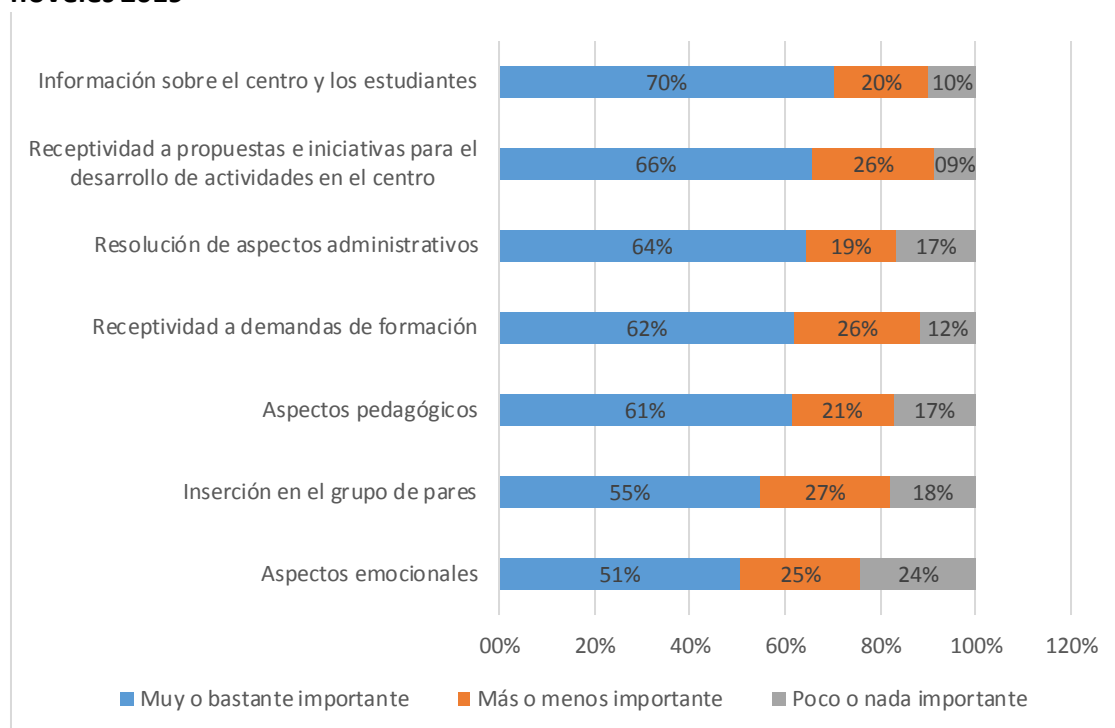
4.4 Valoraciones generales del Programa

Ya en el marco de la experiencia como docentes noveles en el centro educativo, consultamos sobre diferentes propósitos del programa que pudieron ser de utilidad para el desarrollo de las actividades. Para la mayoría, el programa, que a nivel de centro viene representado por la figura del tutor, ha sido importante en múltiples facetas. Resalta en la consideración lo relativo a la información sobre el centro y los estudiantes. Ha sido muy o bastante importante para el 70% de los docentes. Refiere a un aspecto contextual significativo para las acciones de inducción y preparación en las que el programa pone foco.

Cabe destacar, entre otros aspectos, lo importante que es para muchos docentes la receptividad a propuestas e iniciativas para el desarrollo de actividades en el centro. Seguramente muchos han podido a través del programa canalizar inquietudes e

iniciativas. Es necesario señalar que en el terreno la figura del programa es el tutor y por tanto la materialización de esas iniciativas dependen de la interrelación de estos actores y de aspectos institucionales propios que la puedan propiciar.

Gráfico 11. Importancia de los aspectos abordados en el marco del programa para los noveles 2019

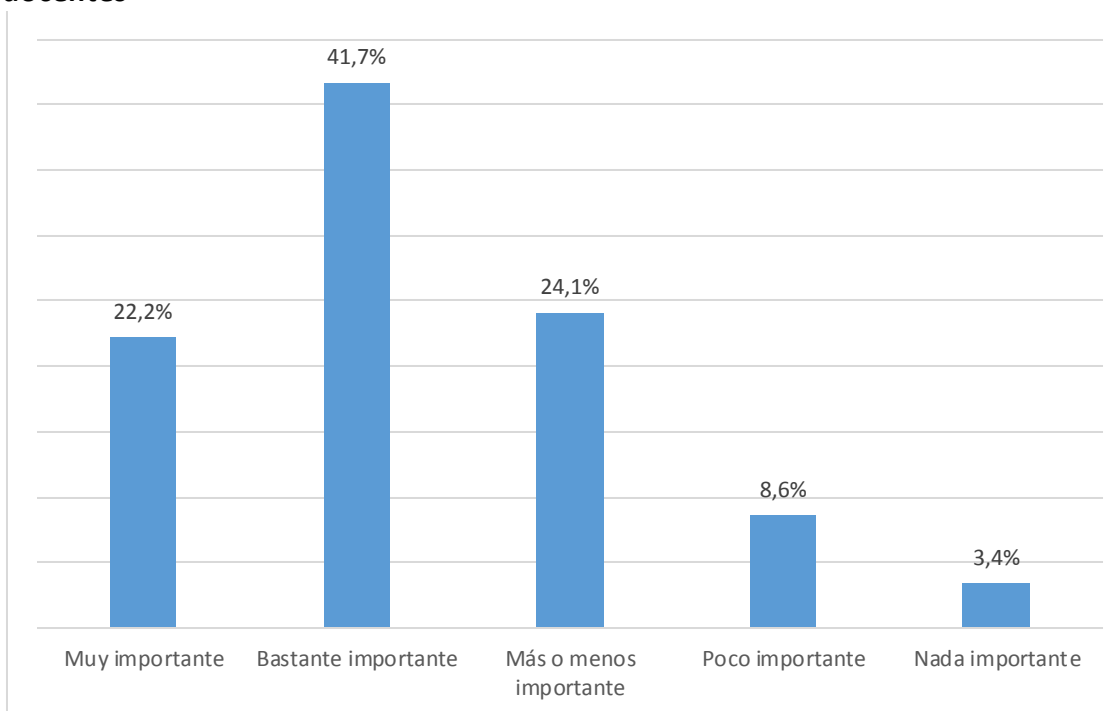


Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Lo relatado precedentemente se complementa con otras dos valoraciones: la primera relativa a cuán importante, en términos generales, consideran que ha sido la participación en el programa durante el año 2019, y la segunda es si recomendaría a otros docentes noveles ingresar al programa.

Con relación a la primera, los datos muestran que para 6 de cada 10 docentes la participación en el programa fue muy o bastante importante para su desempeño docente. Sin embargo, 4 de cada 10 muestran alguna perspectiva algo más crítica, con matices en un caso para el 24,1% y con posiciones negativas (poco o nada importante) para algo más del 10%.

Gráfico 12. Importancia de la participación en el programa para el desempeño docentes

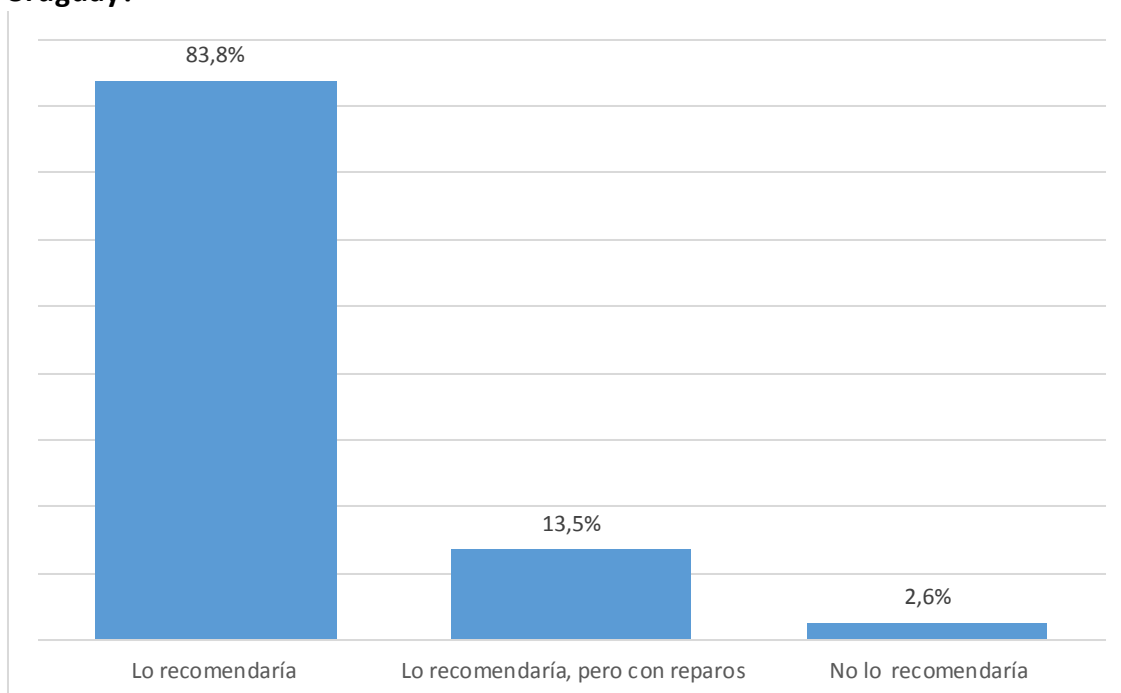


Fuente: Encuesta a noveles, DIEE – CODICEN, 2020

Con relación a la segunda de las valoraciones un alto porcentaje de docentes, que alcanza al 83,8%, señalan que recomendaría a otros ingresar al programa. Esta es una medida más general que la anterior, que estaba más dirigida a estimar la importancia para su desempeño como docente. Se podría argumentar que la experiencia es valiosa en múltiples aspectos, aunque no necesariamente para algunos contribuyó decisivamente en su desempeño docente.

Algunos de estos aspectos se discuten seguidamente cuando se relata y ordenan comentarios recibidos en torno a fortalezas y debilidades del programa.

Gráfico 13. ¿Recomendaría a otros colegas noveles ser parte del programa Noveles Uruguay?



Fuente: Encuesta a noveles, DICE – CODICEN, 2020

4.5 Principales fortalezas y debilidades del Programa

Ante la pregunta de cuáles considera que son las fortalezas vinculadas a su participación como docente novel en el programa una porción importante de encuestados refiere a que la mayor fortaleza reside en el intercambio y el trabajo colaborativo con otros noveles. Dentro de esta categoría, las opiniones más frecuentes aluden a la idea de que el encuentro con otros docentes, la posibilidad de reflexionar en conjunto sobre sus prácticas y de trabajar aunadamente es la mayor fortaleza que los involucra, es decir, que, la mayor fortaleza personal se reconoce en el colectivo. En segundo lugar, se menciona el acompañamiento del tutor en función del vínculo que estos docentes han podido trazar con esta figura de acompañamiento del programa. Especifican en este punto que el hecho de contar con alguien que los guíe y acompañe en sus primeros momentos de docencia, poder evacuar dudas y acceder a la información de relevancia en relación a su tarea, es de suma importancia para ganar seguridad personal y profesional.

El mayor “conocimiento institucional” y también de sus estudiantes, son valorados como aspectos positivos que les ha proporcionado el participar del programa. En este nivel intermedio en relación al número de menciones obtenidas, debe incluirse también el valor otorgado a las instancias de “formación”.

Siguiendo el criterio de similitud numérica, se encuentran un conjunto de aspectos positivos alusivos a la socialización por parte de los tutores acerca de su conocimiento sobre “aspectos administrativos”, la incorporación de algunas “herramientas pedagógico- didácticas”, el considerar que se ha contribuido a su inserción institucional y a un mejor “manejo de los grupos en las aulas”. Todos aspectos que se asocian por parte de los participantes en haber logrado mayores niveles de “autoconfianza”.

Por último, unas pocas menciones aluden a haber mejorado sus “vínculos con los estudiantes”, haber encarado la participación en el programa con un fuerte “compromiso personal”, entre otras.

Las principales debilidades relevadas se concentran en la poca participación- en relación a la que desearían- en función de la elevada carga horaria laboral. Al igual que fue mencionado por los tutores en relación a las debilidades detectadas, los docentes noveles manifiestan que el tiempo es un problema. En este caso la falta de tiempo adquiere un sentido distinto ya que obedece al escaso margen que poseen para participar de todas las instancias que le propone el programa. La mayoría de los docentes que refieren a esta categoría plantean que “le gustaría participar más de lo que puede” y en ocasiones se plantean algunas propuestas de reconocimiento y creditización para poder disponer de mayor tiempo. Varios docentes rescatan también, a modo de sugerencia, la experiencia de este año 2020 con relación a la implementación de instancias de formación virtual ya que habilitó la participación en algunos casos que no hubiesen podido formar parte por la mencionada falta de tiempo.

En segundo término, la categoría que recibe un número importante de menciones refiere a la idea de que no encuentran ninguna debilidad.

Continuando se sitúa la formación ofrecida, aludiendo a su carácter insuficiente, “poca formación”, sea su escasez en términos de instancias de formación o encuentran satisfacción con la cantidad, pero entienden que cada una de ellas podría durar más. Una cantidad menor de alusiones de los docentes noveles refiere a los mismos aspectos (pocos o de poco tiempo) en relación a los “encuentros con tutores”.

Luego, la cantidad de debilidades a las que refieren se despliegan sobre una amplia lista de temáticas, no concentrándose un número cuantioso de casos en ninguna de ellas. En un intento de agrupación, podríamos decir que por una parte los docentes refieren al hecho de no haber recibido formación de temáticas específicas sobre “adecuaciones curriculares”, “dificultades de aprendizaje”, “TICS” o “discapacidad”. Por otra parte, un conjunto de menciones alude a aspectos relativos al funcionamiento del programa en sus centros en relación a la “poca difusión de actividades”, “pocos encuentros con noveles”, “poca integración con otros centros”, “irregularidades en el tiempo de las actividades”, “implementación tardía”, “poca cantidad de tutores por noveles” entre otras. Para finalizar, hay un conjunto de docentes que ven como debilidades el “poco

compromiso de sus compañeros” o el “poco compromiso personal” - de su parte-, así como el “poco involucramiento del tutor” o el “no apoyo de las autoridades”.

Otra pregunta de carácter abierto refería a que relataran o identificaran cambios generados en sus prácticas docentes a partir de su tránsito por el programa.

En concordancia a lo señalado con relación a las fortalezas de haber participado en el programa, la mayor cantidad de menciones refieren en esta ocasión, en relación a la pregunta de qué aspectos observan han cambiado por su participación (p30), a la importancia de haber trazado vínculos con otros docentes, en el intercambio y el trabajo colaborativo. Los noveles comentan que el hecho de haber conocido a otros docentes, haber construido vínculos personales y profesionales les ha permitido concebir su rol en un entramado de prácticas y relaciones. Hechos que se complementan con la valoración de los aprendizajes que se producen mediante el trabajo interdisciplinario. Este escenario de colaboración implica al decir de los actores la posibilidad de recibir aportes y también la oportunidad de poder brindarlos en los diferentes colectivos docentes.

De igual modo, el segundo aspecto más mencionado como evento positivo refiere al vínculo de acompañamiento del tutor. Encuentra allí el respaldo y seguridad para poder actuar, mediante el sostenimiento emocional y la transferencia de conocimientos. La “introducción” que estas figuras realizan en relación a la presentación de las autoridades, la conexión con otros docentes que no son parte del grupo de noveles, también son aspectos valorados por los noveles. El conocimiento y la resolución de aspectos administrativos requeridos en la tarea, se posiciona junto a la buena valoración del rol que desempeñan los tutores.

Siguiendo, se valora como un diferencial que aportó el programa, las instancias de “formación” brindadas y con ello la adquisición de nuevas “herramientas pedagógico-didácticas”. El sentirse más seguros y confiados en este nuevo rol- “autoconfianza”- también es un aspecto que detectan haber adquirido en el pasaje por la experiencia. Es de mencionar que, en un número similar a estas valoraciones, un grupo de docentes describe que “en nada lo ha cambiado” su participación en el programa. Se agrupa en esta categoría las menciones de algunos docentes que argumentan “no poder distinguir” si en el proceso de su experiencia de noveles hay elementos que se deban al programa o no.

La mejora en los “vínculos con los estudiantes”, una mayor “integración institucional” y de forma conjunta el haber adquirido más rápidamente “conocimientos institucionales y estudiantiles”, son asuntos también referidos. Algunos docentes aluden a un “cambio de perspectiva” acerca del propio rol, en tanto se habían construido una idea más solitaria de su trabajo que les cambió de forma favorable.

Por último, es posible hallar aquí también un conjunto de menciones de menor peso cuantitativo entre las opiniones. Las referencias positivas refieren al hecho de haber aprendido a realizar “adecuaciones curriculares, y también “evaluación de estudiantes”; así como la identificación de un mejor “manejo del grupo” en el contexto de aula.

v. Síntesis y recomendaciones

La indagación realizada permite constatar que el Programa logra de forma adecuada llegar a la población que se define como objetivo de intervención, así como a brindar las líneas de acompañamiento y formación que define como componentes centrales.

Asimismo, el enfoque pedagógico desde donde se trabaja muestra confluencias con las recomendaciones brindadas por Alliaud y Vezub (2012) en tanto se provee un acompañamiento que a juzgar por las valoraciones brindadas por los encuestados enuncian procesos de trabajo tendiente a la mutua formación y retroalimentación. Como se mencionó al comienzo, estas autoras explicitaban que los modelos de acompañamiento más favorables son los que pueden propiciar un “cambio desde adentro”, apostando a la confianza de los docentes noveles y apuntando a la conformación de comunidades de práctica. Esto efectivamente es lo que se desprende de las valoraciones de los educadores, ya sean tutores o noveles. Muestra de ello resultan las valoraciones positivas- fortalezas- en torno a las oportunidades de trabajo colaborativo, en intercambio con otros docentes que ambos actores enuncian.

Las confluencias en los discursos de tutores y noveles constituyen un dato de la visión compartida del Programa, y por lo tanto de su implementación y funcionamiento, también en relación a las distintas tareas que realizan los docentes en su rol de acompañamiento. En este sentido, el objetivo de inducción a realizar con los noveles es reconocido y positivamente valorado. Los aspectos relativos al conocimiento de los diferentes asuntos de la dinámica institucional, las tareas que se requieren en la gestión cotidiana y administrativa, así como el acompañamiento en el desarrollo profesional - pedagógico didáctico- y en el ámbito personal a partir de la construcción de vínculos mediados por el afecto, resultan ser los aspectos más vivenciados en el marco de esta experiencia. La figura del tutor, y el rol de acompañamiento en el sentido descrito, constituye el componente más potente y visible del Proyecto. Sin embargo, desde una perspectiva más general, la información muestra una situación algo dividida respecto a la importancia del programa para el desempeño docente.

La formación, se erige como segundo componente de importancia. Las ideas relevadas en relación a las instancias brindadas también obtienen una buena valoración por parte de los docentes que participan en el programa. Sin embargo, debe precisarse que pareciera existir una expectativa más amplia de temáticas sobre las que los docentes noveles desearían ser formados. De todos modos, es una expectativa que requiere mayor indagación no solo en las temáticas sino también en su modalidad y en sus posibilidades de estructuración temporal. Esto porque al mismo tiempo que los docentes reconocen la relevancia de la formación brindada alegan no haber participado como hubiesen deseado por problemas de tiempo, por sus elevadas cargas de trabajo, pero al mismo tiempo mencionan otras áreas de necesidades formativas. No se quiere decir con esto que ambos aspectos sean excluyentes, pero sí apuntar al hecho de que si

se piensan nuevas áreas temáticas debe tenerse presente la falta de tiempo identificada por los docentes.

Tomando en cuenta este factor, el temporal, también puede observarse que es una de las principales debilidades mencionadas por los tutores. Los docentes noveles se refieren a él por su ausencia bajo la idea genérica de “desearía participar más, pero me falta tiempo”, los tutores en cambio esbozan la idea de que es necesario más tiempo, mayor carga horaria, para desarrollar su rol de forma más potente. La forma en que se estructuran los tiempos relativos al acompañamiento y sus actividades en el marco de los tiempos institucionales, de la estructura horaria de los centros, también es un aspecto mencionado por los tutores como elemento deficitario. Por su parte los noveles notan este aspecto en la organización de actividades, refiriendo a su inestabilidad en la frecuencia. Otro elemento que no parece ser positivo al decir de los docentes tutores, refiere a la escasa articulación o menguada posibilidad de trabajo conjunto con tutores de otros centros de educación media o mentores referentes de centros de formación docente. El trabajo interinstitucional, se presenta como un aspecto débil del Programa, en general determinado por la no existencia de estas figuras en los mencionados centros de la localidad o el departamento.

Para finalizar, son de mencionar un conjunto de aspectos que a lo largo de esta indagación se han podido identificar como aspectos a fortalecer en términos de gestión del Programa. Teniendo en cuenta el poco tiempo de implementación, se entiende que sería oportuno construir un sistema de monitoreo y seguimiento del Proyecto de noveles, con miras construir información de calidad y sistemática en relación a los beneficiarios. Este sistema, junto con instrumentos que permitan asiduidad en la recolección de información, haría posible la elaboración de reportes que permitirían ir tomando el pulso y el redireccionamientos de las actividades realizadas, así como posibles diseños de consulta o evaluación. Fortalecer estos sistemas mejoraría también la comunicación y difusión de actividades del Programa y al contacto directo con sus participantes.

Bibliografía

Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. Ministerio de cultura y deporte.

Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13, N° 1; pp. 43-59. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>

Encuesta realizada a profesores principiantes, en liceos públicos de la Región Este del país, en 2010, con el objetivo de identificar aquellos aspectos que puedan sentir como necesidades profesionales.

Gadea Blanco, L. (2017). Una aproximación al análisis de las prácticas de enseñanza de los maestros noveles estudio de caso en Uruguay. Miradas sobre educación. Revista del Instituto de Formación Docente de Canelones.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2016). Informe sobre el estado de la educación 2015-2016. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-2016.html>

Maciel de Oliveira, C. (2009). Los profesores principiantes, ¿sienten necesidades profesionales? EDUCARNOS, (2)6, 29-45, ANEP, CODICEN.

Maciel de Oliveira, C. (2012). Necesidades profesionales de profesores principiantes de educación secundaria pública en la Región Este de Uruguay. Congreso princ.es. Colección On-line: Artículos del Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=291

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

Mancebo, M. E. (2003). Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay (tesis doctoral).

Nossar, K. (2006). El desempeño de los docentes novatos: los practicantes de la modalidad CeRP en la ciudad de Rivera. Universidad ORT. Montevideo: Cuadernos de investigación educativa, 2 (13) 73-92.

Nossar, K. y Solana, V. (2014). Detrás de las palabras: retos de las instituciones educativas frente a un nuevo tipo de violencia velada. Montevideo: Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación, 5/6 99-127.

Nossar, K., & Sallé, M. C. (2016). Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones.

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.

Vaillant, D.; Marcelo, C. (2000). ¿Quién educará a los educadores? Montevideo: Impresora Editorial.