

# La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?

María Mercedes Jiménez Narváez\*

Adriana Morales Perlaza \*\*

Maurice Tardif \*\*\*

## Resumen

### La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?

En este artículo realizamos una exploración teórica y problemática del concepto de *inserción profesional docente* en dos contextos sociales: Quebec y Colombia. Desde una perspectiva comparativa, hacemos un análisis de este tema según los procesos normativos de ingreso a la profesión que viven los docentes de la educación básica en los dos contextos y las problemáticas a las cuales estos se enfrentan durante la búsqueda de su primer empleo como maestros. Finalmente, presentamos algunos de los dispositivos de acompañamiento implementados en Quebec. Esperamos que estos dispositivos puedan servir de inspiración para que en Colombia se asuma la inserción profesional como una etapa clave de la carrera docente.

**Palabras clave:** *formación de maestros, inserción profesional docente en Quebec, inserción profesional docente en Colombia, aprender a enseñar, maestros principiantes.*

## Abstract

### Teacher Professional Induction in Quebec and Colombia: What can we share and learn?

This paper makes a theoretical and problematizing exploration of the concept of Teacher Professional Induction in two social contexts: Quebec and Colombia. From a comparative perspective, we analyze this issue according to the regulations that early education teachers must comply with in these two contexts when entering the

---

\* Profesora asociada, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Grupo GECM. Correo electrónico: [mjimenez@ayura.udea.edu.co](mailto:mjimenez@ayura.udea.edu.co)

\*\* Estudiante Ph.D. en Ciencias de la Educación (Educación comparada), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, CRIFPE. Correo electrónico: [adriana.morales@umontreal.ca](mailto:adriana.morales@umontreal.ca)

\*\*\* Profesor titular, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, director CRIFPE Montreal. Correo electrónico: [maurice.tardif@umontreal.ca](mailto:maurice.tardif@umontreal.ca)

profession and to the problems they face when searching for their first teaching job. Finally, we present some of the means of support implemented in Quebec. We hope that these means can be inspiring in Colombia, so that Teacher Professional Induction can be implemented as a key phase in the teaching profession.

**Keywords:** *teacher training, Teacher Professional Induction in Quebec, Teacher Professional Induction in Colombia, learning how to teach, novice teachers.*

## Résumé

### **L'insertion professionnelle au Québec et en Colombie : qu'est-ce que nous pouvons partager et apprendre ?**

Dans cet article nous faisons une exploration théorique et problématique du concept d'*insertion professionnelle d'enseignants* dans deux contextes sociaux : le Québec et la Colombie. D'après une perspective comparative, on fait une analyse de ce sujet selon les processus normatifs d'admission à la profession qui les enseignants doivent affronter dans les deux contextes et les problématiques qu'ils affrontent pendant la recherche de leur premier emploi en maîtres. À la fin, nous présentons quelques dispositifs d'accompagnement appliqués au Québec. Nous espérons que ces dispositifs soient d'utilité en Colombie afin d'assumer l'insertion professionnelle comme une étape clef des études de l'enseignant.

**Mots-clés :** *formation d'enseignants, insertion professionnelle d'enseignants au Québec, insertion professionnelle d'enseignants en Colombie, apprendre à enseigner, enseignants débutants.*

## Introducción

**D**esde fines de la Segunda Guerra Mundial hasta los años ochenta, en la gran mayoría de países occidentales se construyeron los grandes sistemas educativos nacionales que conocemos hoy en día. Esto con el objetivo de democratizar la educación y fomentar la igualdad de oportunidades, lo cual contribuiría, consecuentemente, a la formación de una nueva mano de obra que se necesitaba en esta época de reactivación económica. Este período estuvo marcado por grandes inversiones en educación por parte de los gobiernos y se reflejó en un aumento considerable en el número de contrataciones de docentes. Así mismo, el sistema de formación docente fue trasladado a las universidades en casi todos los países, aboliendo las antiguas Escuelas Normales. Los maestros que terminaban su formación en las universidades tenían acceso casi automáticamente a empleos permanentes, a tiempo completo. La transición entre la formación y el empleo era, si se quiere, sencilla y rápida.

Es a partir de los años noventa que la situación cambia drásticamente. Un gran número de factores sociales y políticos va a influenciar cambios importantes en la docencia; por ejemplo, a nivel internacional se da la jubilación de la generación de docentes contratados durante los años sesenta y setenta, lo cual implica una nueva demanda de personal docente. Por otro lado, las tareas de los profesores comienzan a complicarse, debido a los nuevos ambientes escolares (cada vez más heterogéneos), a las nuevas habilidades que aquellos deben poseer (como, por ejemplo, las tecnologías de la información), a las nuevas políticas neoliberales, la obligación de resultados en educación y la rendición de cuentas. Así mismo, en esta época se realizan cambios significativos en la formación docente, y esto en casi todos los países occidentales. Los discursos de profesionalización de la enseñanza que comienzan en Estados Unidos, influyen en reformas en las normativas de formación de todos los países de la región.

Así, en la década de los noventa, la problemática de la inserción profesional de los nuevos docentes se convierte en tema de interés para investigadores y

dirigentes educativos en diferentes países. La inserción comienza a ser vista no solo como una etapa importante del aprendizaje de la docencia (de acuerdo con la nueva concepción de la formación docente), sino que esta será clave en la lucha contra la precariedad laboral: tanto las autoridades escolares, como investigadores y formadores enfocarán sus esfuerzos en ella.

Tomando en consideración las diferencias y algunas similitudes de los contextos escolares y docentes de Quebec (Canadá) y Colombia, en este artículo hacemos una exploración de esta etapa de la carrera profesional docente: la *inserción profesional*. En la primera parte analizamos algunas problemáticas que viven los/as profesores/as que se inician en la docencia y presentamos algunas de las referencias teóricas que ayudan a identificar este tema como un campo de estudio fructífero. Posteriormente, abordamos las características del ingreso a la carrera profesional en los dos contextos y esto nos lleva a la identificación de posibles dispositivos de acompañamiento y apoyo a la inserción profesional que actualmente existen en Quebec y pueden dar pistas para la reflexión sobre este tema en Colombia, donde la inserción profesional apenas está surgiendo como un objeto de estudio.

## **Problemáticas de los docentes principiantes en Quebec y en Colombia, un punto de partida**

### ***La situación en Quebec***

En Quebec, la reforma de la formación de docentes que se llevó a cabo durante los años noventa estuvo ligada a un movimiento internacional de "profesionalización" (Tardif y Borges, 2009), a partir del cual fue concebido un nuevo modelo de formación basado en la idea de un *continuum* a lo largo de la carrera. Bajo este concepto, la formación docente comprendería entonces tres etapas: la formación inicial, la formación continua y la inserción profesional (Lamontagne, Arsenault y Marzouk, 2008), las cuales son, a su vez, fases de la carrera docente que pueden distinguirse cronológicamente y por la adquisición de saberes y competencias en cada una (Gauthier y Mellouki, 2006).

Igualmente, vale mencionar que a partir de febrero del 2002, el Comité de orientación de la formación del personal docente (COFPE) asumió la propuesta de incluir la inserción profesional de los docentes como una etapa esencial de esta formación a lo largo de la vida. Esta idea, expresada en el documento "Offrir la profession en héritage" (Quebec, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002), fue producto de un intercambio académico con diferentes audiencias y entidades de Quebec, y se convirtió en una guía de orientación para el Gobierno, las juntas escolares y la academia.

Sin embargo, a pesar de esta concepción de la formación de maestros como un *continuum* y de reconocer la inserción profesional como una etapa determinante para los docentes, la Provincia de Quebec no se libró de las problemáticas y dificultades que experimentan los maestros al inicio de su carrera profesional. Incluso, según Martineau *et al.* (2008), este período en Quebec sería ahora mucho más arduo que en el pasado, por la falta de apoyo, la tasa elevada de deserción al principio de la carrera, el agotamiento profesional, el sentimiento de incompetencia, entre otros asuntos.

Las razones que pueden explicar las dificultades que viven los profesores principiantes en Quebec son variadas:

1. La falta de experiencia, la cual implica que para estos docentes sea aún más difícil resolver los problemas de la vida cotidiana laboral. Estos necesitan más tiempo para efectuar las tareas ligadas a la profesión (planificación, reflexión, preparación, etc.). Así mismo, ellos a menudo se sienten perdidos, ya que no conocen ni el funcionamiento de la escuela, ni los hábitos del equipo de trabajo. Las reglas del medio escolar no son siempre explícitas, lo cual dificulta aún más la socialización. Como explica Gervais (citada por Martineau *et al.*, 2008), los profesores principiantes deben, en cierta forma, "adivinar" lo que se espera de ellos.
2. La carga laboral es bastante pesada desde el comienzo de la carrera (aproximadamente 32 horas semanales entre tareas educativas, complementarias y personales); usualmente tienen que enfren-

tar los peores horarios y las clases más difíciles; y también la asignación académica en ocasiones no coincide con su formación (Gingras y Mukamurera, 2008).

3. Y la precariedad laboral en la entrada a la profesión, pues los docentes deben aceptar varios contratos a la vez, en una o varias escuelas, antes de obtener su permanencia (Nault, 2008). Por los tipos de contratos establecidos, los profesores principiantes pueden pasar años como profesores sustitutos o con contratos a corto plazo o a tiempo parcial, antes de lograr un contrato de trabajo permanente.

Las dificultades que viven los docentes en Quebec no se limitan a los profesores principiantes, pues en general sufren la precariedad de las condiciones salariales y de contrato laboral. Si observamos el salario actual de los maestros en Quebec, este varía de 36.000\$CAD a 74.000\$CAD al año según el nivel de estudios y la experiencia; el salario promedio establecido es de 54.000\$CAD por año, lo cual es cerca de 17% menos que el promedio a nivel de todo Canadá (65.000\$CAD por año en Canadá, sin contar Quebec). Además, el salario de los profesores en Quebec se ha estancado desde los años ochenta (teniendo en cuenta la inflación). Entonces, si se tiene en cuenta el nivel de estudios (17 años de estudios) y la carga laboral, la remuneración de los docentes no es atractiva para los jóvenes universitarios de hoy en día: es una carrera profesional poco valorizada, con pocas (o ninguna) oportunidades de ascenso, salarios que se estancan luego de 15 años de experiencia, entre otros aspectos.

De igual forma, a partir de los años noventa, la jubilación masiva de docentes abrió paso a que muchos profesores que se encontraban ya en listas de espera comenzaran empleos a tiempo completo. Esto, sumado a un descenso en la población escolar, tuvo como efecto que los nuevos maestros, que salían de las universidades, entraran en situación precaria. Por mucho tiempo, las universidades continuaron formando un sinnúmero

de profesores para puestos de trabajo que no existían. Solamente a partir de 1994, el Ministerio de Educación de Quebec impuso cuotas de estudiantes a las Facultades de Educación según las necesidades del mercado.

Revisando las cifras de los tipos de contratación (permanentes y precarios) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2008), se observa que cerca del 40% de los docentes de Quebec están en situación de precariedad laboral; sin embargo, la situación de los profesores principiantes en Quebec es aún más preocupante, tanto por la inestabilidad en los contratos como por la alta rotación. Así mismo, algunos estudios muestran que los profesores principiantes sienten frecuentemente un gran estrés, causado por diferentes factores como el reconocimiento profesional, el comportamiento de los alumnos, la falta de tiempo y recursos, la relación con otros miembros del personal y con los padres de familia (Royer *et al.*, citados en Martineau *et al.*, 2008); y también que entre el 15 y el 20% de los maestros en Quebec dejan la profesión antes de cumplir cinco años de experiencia (Martel y Ouellete, citados en Provencher, 2010).

### **La situación en Colombia**

Ahora bien, en Colombia, al igual que en Quebec, la década de los noventa estuvo permeada por los diferentes discursos del momento y con ellos se desencadenaron varias modificaciones normativas,<sup>1</sup> que influyen en la definición de la docencia y en el estatus que tiene como profesión frente a la sociedad; además, se dieron cambios en las instituciones educativas formadoras<sup>2</sup> de los docentes que, a diferencia de Quebec, incluyen tanto a las Escuelas Normales Superiores como a las universidades.

Tomando en consideración estudios como el de Barón (2010), se puede decir también que la situación de los maestros en Colombia es precaria, pues

1 Una de las normas que permite visualizar estas transformaciones es el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) que sustituyó al Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979).

2 Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), y Decretos 3012 de 1997 para las Escuelas Normales y el 272 de 1998 para universidades, que establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en Educación ofrecidos por las instituciones universitarias.

al compararla con otras profesiones, la docencia es la menos remunerada (y aún menor para las mujeres). Así mismo, las condiciones de ingreso a la carrera docente, limitada a los concursos que se programan de acuerdo con los presupuestos del Gobierno y, a la vez, con la posibilidad de que cualquier profesional de otras carreras pueda participar en ellos, conlleva a que los recién egresados de los programas de Licenciatura tengan dificultades para vincularse como docentes del sector oficial y engrosen las listas de profesores para el sector privado.

Igualmente, de acuerdo con la revisión de la literatura, en ninguna de las reglamentaciones se incluye de forma explícita la referencia a la inserción profesional, ni los requerimientos para atender este tránsito que viven los/as maestros/as en formación (estudiantes de pregrado) hacia profesionales en ejercicio; solo hasta el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hace alusión a esta etapa, al sugerirla como una de las estrategias de formación continua a tener en cuenta en el futuro: el “apoyo a docentes principiantes y formación de tutores para el acompañamiento de egresados por parte de las instituciones formadoras” (Ministerio de Educación Nacional, Universidad Nacional, 2009, p. 152).

En cuanto a investigaciones y reflexiones teóricas realizadas sobre los/as profesores/as principiantes, sus problemas y desafíos, encontramos referencias desde el 2006 (Fandiño y Castaño, 2006; Jiménez, 2006; Calvo, 2006). Por ello, podemos decir que, a diferencia de Quebec, en Colombia este tema todavía no forma parte de las agendas políticas, formativas e investigativas, lo cual se refleja en la escasez de estudios y dispositivos de seguimiento y acompañamiento a la inserción profesional.

En Medellín, en particular, tenemos algunos datos de lo que viven egresados/as de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental,<sup>3</sup> a través de acercamientos que se están haciendo en el marco de la autoevaluación y la acreditación del programa (Jiménez, Mejía y Montoya, 2012) y de una tesis doctoral (Jiménez, 2013).

De estos dos estudios, el primero mostró que de 85 docentes participantes (graduados entre el 2006 y el 2011), el 90% trabaja en el sector educativo, especialmente de carácter privado; la mayoría atiende las áreas de conocimiento relacionadas con su formación inicial. Además, se identificó que de estos 85 participantes, solamente una abandonó la profesión en sus primeros 3 años, y entre sus razones se tienen:

[...] el poco apoyo de los padres en la educación de los hijos; la diferencia en las exigencias que hacen los docentes de la institución a los estudiantes y cómo esto se refleja en el comportamiento en el aula; el trabajo excesivo incluyendo jornada laboral de 6:30 a.m. a 3:00 p.m., las actividades extras, la falta de tiempo para planear; la afectación a su salud “deterioro de la voz”, “sin tiempo de almorzar”; la baja remuneración recibida y su cuestionamiento por el “poco aprecio” que tiene la sociedad frente a la profesión docente (Jiménez, Mejía y Montoya, 2011, p. 109).

Como vemos, las razones expuestas por esta profesora principiante son un indicio de que existen coincidencias con las problemáticas señaladas en las investigaciones canadienses que mencionamos anteriormente. Esto es importante, en tanto nos ayuda a evidenciar que las problemáticas de los docentes al iniciarse en la profesión son recurrentes en los dos contextos, y aunque, seguramente, los niveles de intensidad y tipos de preocupaciones pueden ser diferentes, de todos modos representan un campo de estudio que podemos abordar de manera conjunta.

Entonces, para avanzar en la comprensión de este tema, presentamos una aproximación al significado de inserción profesional y precisamos desde qué perspectiva nos concentramos en este artículo.

### **La inserción profesional, un concepto complejo**

La inserción profesional es un término “complejo y difícil de definir” (Feiman-Nemser *et al.*, 1999; Tardif, 2005) y, a su vez, “dinámico” (Levesque y

3 Programa de Licenciatura adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Gervais, 2000), no solo porque el significado puede variar según su traducción, sino también porque incluye diferentes aspectos de los docentes como sujetos en una estructura social, económica y política, que caracteriza al sistema educativo de cada país y a la misma profesión docente.

Así, por ejemplo, en la literatura anglófona se encuentra el término *induction* o *teacher induction*, mientras que en textos de lengua francesa se denomina *insertion professionnelle* en la provincia de Quebec (Canadá) e *introduction dans la profession* en Suiza (Tardif, 2005, p. 4). En la literatura iberoamericana se hallan, entre otros: "inducción profesional", "inducción a la enseñanza", "debut en la carrera", "fase de iniciación", la "entrada a la profesión", "iniciación pedagógica", *a iniciação ao ensino* (Marcelo, 1988; Fuentealba, 2006; Imbernón, 2007).

En cuanto a lo disímil en su interpretación, algunos autores como Zeichner la señalan como "un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar" (1979, citado en Marcelo, 2006, p. 10).

En tanto que el holandés J. Hans Vonk la define como "la transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo", en el marco de su desarrollo profesional (1993, p. 4).

Feiman-Nemser *et al.* (1999) muestran la existencia de por lo menos tres grupos de información asociada al concepto de *induction* o como lo llamaremos en adelante, *inserción profesional*. El primer grupo incluye los estudios que lo abordan como una fase de la carrera docente, caracterizada por los intensos aprendizajes y la diversas problemáticas que surgen; el segundo grupo abarca estudios sobre los procesos de socialización de los docentes cuando ingresan al gremio y su cambio de rol de estudiante a profesional; y el tercer grupo reúne aquellos estudios que asocian el concepto de *inserción profesional* con las propuestas de formación a manera de "programas" o "mentorías" para apoyar, acompañar y evaluar a los profesores principiantes.

Vallerand, Martineau y Bergevin (2006) realizan una investigación documental, rastreando el concepto de

*inserción profesional* en Quebec entre 1960 y el año 2006 (literatura francófona y anglófona). Ellos muestran que de 140 documentos revisados, hay una proliferación de textos alusivos al concepto a partir de la década de los ochenta, pero especialmente entre los noventa y el 2006, donde las publicaciones pasaron de 52 a 85, incluyendo artículos de divulgación y científicos, presentaciones, monografías, capítulos de libros, publicaciones gubernamentales, actas de coloquios, informes de investigación, tesis y publicaciones en línea. Y en cuanto a las definiciones del concepto, lo encontraron como: proceso, momento de transición, período o estado de la vida profesional y experiencia de vida.

Por su parte, Tardif (2005) menciona que el concepto de *inserción profesional* está compuesto por dos dimensiones que interactúan de forma simultánea y se afectan mutuamente: la inserción como búsqueda de un empleo y la inserción como una fase de la carrera docente. En la primera dimensión, la laboral, se incluyen los estudios y las reflexiones sobre la profesión docente como un oficio, la renovación de la planta profesoral (ingreso, deserción y jubilación), el contexto socioeconómico en cada país y cómo este influye en la constitución del trabajo docente. En la segunda dimensión estarían aquellos estudios que abordan la temática de inserción como una fase de la carrera docente, mencionando la transición que viven los profesores entre la formación inicial y la formación continua, las propuestas que hablan del "ciclo de vida" docente, los procesos de aprender a enseñar, los problemas a los que se enfrentan en los primeros años de debut en la profesión, la interacción con los diferentes actores del sistema escolar y, por supuesto, todo el grupo de investigaciones referidas a los programas de acompañamiento, apoyo y evaluación, conocidas algunas de ellas como *mentorías*.

Con base en esta propuesta de Tardif (2005), y con el propósito de avanzar en la reflexión colaborativa que estamos realizando entre los dos países, en este artículo nos concentramos en la primera dimensión, ya que nos preguntamos: ¿cómo se realiza actualmente el ingreso a la carrera docente en Quebec y Colombia?, ¿es posible visualizar cómo este proceso, en cada contexto, puede estar afectando la inserción profesional docente? Igualmente, para avanzar en la

segunda dimensión y teniendo en cuenta la experiencia acumulada en Quebec, ¿qué dispositivos y estrategias existen en la actualidad y cómo podríamos aprovecharlas para avanzar en la inserción profesional docente? A continuación, algunos avances de esta tarea.

## **La búsqueda de empleo y las condiciones de ingreso en la carrera docente en Quebec y Colombia**

### ***El ingreso a la carrera profesional docente en Quebec***

En Quebec, y antes de 1998, un docente que terminaba la formación inicial ingresaba a la profesión realizando un período de prueba durante dos años, bajo un contrato de tiempo completo, luego del cual podía obtener un permiso permanente de enseñanza. Sin embargo, con la llegada de los nuevos programas de formación de maestros en 1994-1995, este período de prueba fue abolido en 1998, año en que entraban a la profesión los primeros graduados de estos nuevos programas (Nault, 2005).

En los nuevos programas de formación inicial, los docentes realizan un mínimo de 700 horas de práctica profesional, y el permiso de enseñanza es obtenido de manera permanente al finalizar el programa de estudios, sin período de prueba. Sin embargo, el programa regular de formación inicial en enseñanza no es la única vía de acceso a esta profesión; en Quebec, los titulares de un pregrado disciplinario en otra área y los titulares de una autorización de enseñanza obtenida en otro país, pueden optar por la carrera docente en Quebec, siempre y cuando cumplan con requisitos muy específicos con respecto al idioma, a un número de créditos que se deben cursar en universidades quebequenses según su perfil, así como períodos de prueba de 600 a 900 horas. La carrera docente en Quebec está, por lo tanto, altamente regulada.

Es importante recordar aquí que, durante los años noventa, el Ministerio de Educación se preparaba para un gran número de jubilaciones, y con ello surgen nuevas necesidades de contratación de personal docente;

entre ellas, se interesa por enfrentar las problemáticas de precariedad laboral que vive ya un gran número de maestros. A partir de 1994, el Ministerio de la Educación de Quebec impuso regulaciones relativas a las cuotas de admisión de estudiantes en las facultades de educación de acuerdo con las necesidades de contratación en las comisiones escolares, según las regiones. Sin embargo, el mercado de la docencia en Quebec es abierto y los profesores deben “competir” por los puestos disponibles en las diferentes escuelas públicas y privadas de la provincia. Miremos entonces cómo se realiza este proceso en Quebec.

### ***La búsqueda de un empleo docente en Quebec***

Un docente puede seguir el mismo proceso de búsqueda de empleo, independientemente de la formación con la cual haya obtenido el permiso de enseñanza permanente. Bien que este proceso pueda variar según casos particulares, o según el establecimiento educativo (público o privado), en este texto tratamos el proceso “regular” de búsqueda del primer empleo en docencia, que en general incluye dos etapas: la aplicación y la entrevista.

La primera, la aplicación, se realiza cuando el docente presenta su disponibilidad ante un establecimiento educativo, llenando un formulario de aplicación, adicionando una carta de presentación personal y la hoja de vida. Esto se aplica tanto para los maestros principiantes como para aquellos con experiencia. Si el candidato cuenta con experiencia profesional, deberá entonces presentar un certificado de experiencia oficial para acordar su salario (Désilets, 2011).

La etapa siguiente es la entrevista. Según el establecimiento educativo, esta puede realizarse antes del primer día de reemplazo, antes de la obtención del primer contrato o cuando va a tener acceso a una lista prioritaria. Las preguntas que se le hacen al candidato se relacionan con el programa de formación, la política de evaluación y la motivación personal. De hecho, las preguntas están muy ligadas a un referencial de doce competencias profesionales de los docentes, establecidas por el Ministerio de Educación de Quebec en 2001,<sup>4</sup> y que corresponden a los fundamentos de

---

4 Se puede ampliar esta información en Martinet, Raymond y Gauthier (2001).

la profesión, el acto de enseñar, el contexto escolar y social, y la identidad profesional.

En Quebec, los maestros principiantes ingresan al trabajo en las escuelas con contratos temporales de reemplazo, que pueden ser: de veinte días, de tres meses o más, de duración indeterminada, de duración determinada, y a la lección o de tiempo parcial. El contrato "regular" a tiempo completo puede obtenerse cuando el profesor ya ha trabajado como suplente, y se abre un puesto a tiempo completo en la escuela donde este trabaja.

Las condiciones de trabajo de los docentes en Quebec están sujetas a una convención colectiva negociada entre los sindicatos y el Gobierno. La mayoría de cláusulas son comunes para el sector público y el privado, pero algunos aspectos pueden ser exclusivos de acuerdos "locales" entre los sindicatos y la comisión escolar o la escuela privada (Désilets, 2011).

De manera general, entonces, los docentes en Quebec entran en una "lista de prioridad de contratación", donde son clasificados en términos de antigüedad, campo de enseñanza y disciplina y, según esto, se define su contrato. También, la "lista de antigüedad" identifica a los maestros regulares según número de años y días acumulados en una misma comisión escolar. Esta lista no se puede transferir de una comisión a otra y solo incluye a los profesores que han tenido contratos "regulares".

En la mayoría de establecimientos, las evaluaciones positivas son necesarias para acceder a las listas de prioridad y de antigüedad. Desde la contratación hasta la obtención de un puesto permanente, el docente es evaluado por la dirección del establecimiento educativo. Algunas direcciones realizan observaciones del profesor en clase y, en otros casos, las evaluaciones son basadas únicamente en percepciones de la dirección acerca del trabajo del maestro.

### ***El ingreso a la carrera docente en Colombia***

En Colombia existen igualmente diferentes rutas para ingresar a la carrera profesional docente: los/as egresados/as de las Escuelas Normales Superiores, aquellos que terminan algún Programa de Licenciatura en la Universidad, y cualquier profesional que haya certificado un curso de pedagogía o un posgrado en educación.<sup>5</sup>

Cada docente decide su participación en convocatorias laborales en el sector educativo privado o público. En el primero, el privado, las instituciones, desde su autonomía y las directrices del MEN, definen los criterios, perfiles y el momento en el cual hacen la selección y la contratación docente; generalmente este proceso incluye la revisión de la hoja de vida, entrevistas o exámenes.

En el segundo, el público u oficial, a partir del Estatuto de Profesionalización Docente del 2002, se reglamentó el ingreso a este sector a través de un Concurso de Méritos, organizado por el Gobierno y los entes territoriales. Este concurso se ofrece en momentos definidos según el presupuesto de la Nación y tiene unas características específicas, reguladas por la Comisión Nacional de Servicio Civil (CNSC), entidad que administra y vigila la carrera de todos los servidores públicos en el país.

En el concurso se hace una evaluación de "aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes" (Decreto 1278/2002, art. 8 y 9), las cuales son valoradas a través de una prueba escrita (según el área de conocimiento), una prueba psicotécnica, una entrevista y el análisis de los antecedentes (hoja de vida).

Una vez ha terminado todo el período de pruebas, la CNSC publica la lista de maestros elegibles, entonces las secretarías de educación de los municipios y departamentos programan las audiencias públicas en las cuales, de acuerdo con el puntaje obtenido y

---

5 Directriz establecida desde el Decreto 1278 de 2002 y por el Decreto 2035 de 2005, que ofrece información sobre los programas de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en Educación.



según el número de plazas vacantes, los docentes tienen la posibilidad de elegir el lugar de trabajo. La asignación académica<sup>6</sup> de un profesor normalmente es de 22 horas semanales (de 60 minutos) y la contratación se determina según un escalafón salarial,<sup>7</sup> con garantías de salud y pensión acorde con la ley vigente. En general, un/a profesor/a recién licenciado/a, que se vincula al Estado, recibe en la categoría 2.<sup>a</sup> un salario de \$1.325.952 mensual (para 2012), lo que equivale aproximadamente a 9.000\$CAD anuales.

Los maestros que ganan las diferentes pruebas ingresan a la institución que eligieron, y así inicia su período de prueba. Este corresponde a mínimo de cuatro meses de desempeño en el cargo y cumple una doble finalidad: para que el/la docente nuevo/a pueda conocer las características de su función y el contexto; y también para que la institución (Escuela y Estado) pueda certificar su grado de desempeño.

Esta evaluación se concentra en tres aspectos: la idoneidad para el cargo que se le ha delegado; su eficiencia en el desempeño y el nivel de integración que ha tenido el docente con la cultura del establecimiento educativo. Generalmente es una tarea delegada al/a la rector/a de la institución educativa respectiva, quien puede utilizar las directrices y los formatos que sugiere el MEN, pero también puede hacer modificaciones y tomar en cuenta las evidencias (diario de campo, planeador, etc.) que presenta el/la profesor/a.

En cuanto a las competencias que se evalúan en este período, la normatividad sugiere tres: las relacionadas con el quehacer pedagógico y donde se evidencia el dominio en su campo del saber en la práctica; las competencias dentro de la organización escolar y aquellas que muestren su proyección desde la institución educativa hacia la comunidad. Igualmente, se sugiere que la evaluación se realice en tres etapas: la socialización, el seguimiento y la valoración final; con base en esta última, se toman decisiones del ingreso o no a la carrera docente en el servicio educativo oficial. El resultado de la evaluación del

período de prueba se da en porcentajes, de tal forma que si el maestro obtiene un valor igual o superior al 60%, puede ser inscrito en el Escalafón Docente; por el contrario, si la evaluación es menor a este porcentaje, será retirado del servicio; no obstante, los docentes tienen otras oportunidades de ser evaluados para revertir este resultado. Por ello, de acuerdo con información de una funcionaria de la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, esta situación es “escasa” y de mil profesores, puede salir solo uno en este tipo de circunstancias.

La evaluación satisfactoria del período de prueba permite que el profesor entre, ahora sí, a la carrera docente. A partir de este momento, anualmente tendrá que someterse a evaluaciones de desempeño, y para ascender en el escalafón, a evaluaciones de competencias. Todas estas se aprueban si el resultado es superior al 80%; de lo contrario, tendrá que esperar a nuevas convocatorias de evaluación, cuando el Gobierno lo decida.

Como vemos en esta breve presentación, el ingreso a la carrera docente en Quebec y en Colombia nos da un panorama general de algunas diferencias y similitudes en los dos contextos. Si bien, en los dos casos, gran parte de la tarea en la búsqueda laboral recae en la decisión personal de cada docente y su interés de escoger el sector público o privado, presentar el concurso es una opción que tienen los profesores colombianos para vincularse en el magisterio oficial, en condiciones más favorables de estabilidad y remuneración económica, frente a las instituciones privadas, aunque siga siendo menor a la de otras profesiones.

Los docentes en Quebec dependen de contratos generalmente temporales y, por ende, están asociados a un sentimiento de inestabilidad laboral y salarial, situación que también viven en Colombia los maestros que acceden sobre todo al sector privado, cuya demanda depende de las necesidades de cada institución y, a su vez, la permanencia se supedita a las evaluaciones de desempeño, donde hasta los

6 La asignación académica docente y las jornadas escolares están reglamentadas por el Decreto 1850 de 2002.

7 Se puede consultar el escalafón y a la remuneración económica para los docentes oficiales en el 2012, en Colombia, Presidencia de la República (2012).

padres de familia pueden tener diferentes niveles de injerencia.

La asignación laboral que tienen los docentes en los dos países es un indicador para decir que el profesor principiante no cuenta con descarga horaria en su jornada laboral, como sí la tienen otros países que han avanzado en procesos de inserción profesional (Escocia, Francia, Inglaterra y Gales) (Marcelo, 2009).

En cuanto a la evaluación, identificamos que existen ciertas similitudes, al ser una actividad generalmente regulada, bajo unos criterios, indicadores y formatos previamente diseñados. Hay coincidencia en que esta sea designada usualmente a los rectores de las escuelas; por tanto, la evaluación del/de la profesor/a nuevo/a está ligada a la información que obtenga el rector a través de otros interlocutores y, por ello, no deja de ser una actividad subjetiva, de la cual depende la estabilidad del docente y su posibilidad de acceder a un contrato de tiempo completo y permanente.

### **Acompañarlos en sus primeros años de docencia: hacia la cualificación del desarrollo profesional docente**

Desde la década de los ochenta, en los diferentes sistemas educativos se han incluido programas de formación para maestros. Aunque en sus inicios y paralelo a las reformas de los noventa, este apoyo estuvo más en la línea de “capacitación” y “actualización” de los conocimientos docentes, en la actualidad se visualiza más desde una perspectiva de “desarrollo profesional” (Ávalos, 2007). En este mismo período, las problemáticas de los profesores principiantes y especialmente los elevados índices de deserción temprana de la carrera docente en algunos países del mundo (Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos) llevaron a pensar en estrategias de acompañamiento, que ayudaran en la retención de profesionales preparados, apoyaran la solución de ciertos problemas y, en últimas, que aportaran en el mejoramiento de la calidad educativa

a través de mejores condiciones, mayor motivación y mejores prácticas de los docentes (Cornejo, 1999; Marcelo, 2009).

Varios de estos programas de asesoría, inducción y evaluación son conocidos en la literatura como *mentorías*, y aunque algunos autores los asimilan a la inserción profesional, ya vimos que conforman una parte de toda la dimensión del término. También observamos que es frecuente asociarlas con los procesos de “bienvenida” e “inducción” que recibe un/a profesor/a nuevo/a cuando entra al gremio docente y a una institución específica, respondiendo así a un momento puntual de la vinculación del maestro.

En el contexto colombiano, y a partir de información obtenida en una tesis doctoral (Jiménez, 2013),<sup>8</sup> lo que se observa es que este proceso es débil. Si bien desde el Gobierno se programan ciertas jornadas de “inducción” para los docentes que superan el concurso y las distintas pruebas, estos encuentros no diferencian a los/as profesores/as principiantes de otros profesionales con mayor tiempo en el servicio docente y, por ende, no atiende sus problemas específicos; además, en general, se ofrece solamente información puntual y genérica (contratación, salud, pensión). En las instituciones educativas privadas, la inducción depende de las características del establecimiento y puede estar formalizada, dado que algunas participan de procesos de certificación institucional (ISO9001), pero en otros casos es informal e igual que la anterior: solo le ofrece al docente información básica para el cargo que va a desempeñar.

Por ello coincidimos con Ávalos (2008) al sugerir que el proceso de inducción de nuevos maestros debe entenderse como un proceso dirigido al aprendizaje, un período particular de tiempo, una fase específica de enseñanza y un sistema y, por ello, debería ocupar un lugar privilegiado a la hora de vincular a nuevos profesores al sistema educativo.

Ahora bien, en la revisión bibliográfica, hemos encontrado diferentes experiencias y disertaciones sobre

8 Cuatro estudios de caso de profesores/as principiantes de ciencias naturales y educación ambiental, trabajando en instituciones privadas (2) y públicas (2). La recolección de información incluye entrevistas semiestructuradas, observación de clases y revisión documental.

las mentorías, sus posibilidades y limitaciones, como aquellas que proponen modelos y estrategias de acompañamiento (Marcelo, 2006 y 2009; Bullough *et al.*, 2003), usando casos de enseñanza (Nono y Mitzukami, 2007); estrategias virtuales (Rodrigues y Puccinelli, 2008); comunidades de práctica (Nault, 2005); fórmulas organizativas de colaboración (Molina, 1994), entre otros. También existen materiales interesantes sobre este asunto con acceso *online*, de países como Estados Unidos (Carolina del Norte<sup>9</sup>), Canadá (Quebec, CNIPE<sup>10</sup>), España (Andalucía,<sup>11</sup> Cataluña<sup>12</sup>) y Brasil.<sup>13</sup>

Por ahora resaltamos algunas experiencias en Quebec que aportan elementos interesantes, y que por su experiencia acumulada de aproximadamente siete años, para la mayoría de programas de inserción pueden servir de insumo para pensar en dispositivos y estrategias a seguir en Colombia.

### Las respuestas de Quebec para facilitar la inserción profesional de los profesores/as principiantes

Si bien los programas de inserción en Quebec no son actualmente normativos, el Gobierno ha brindado apoyo financiero a algunos de estos dispositivos de inserción profesional para los recién egresados. Por ello, las organizaciones escolares en Quebec han implementado diferentes tipos de programas destinados a acompañar a los principiantes y a fomentar su desarrollo profesional (Lamontagne, Arsenault y Marzouk, 2008). A partir del estudio de Martineau y su grupo (2011), se observa que los encuentros grupales y, sobre todo, la mentoría, son las estrategias más utilizadas en Quebec; pero también se han implementado otros tipos de programas de acompañamiento igualmente interesantes y propósitos, los cuales sintetizamos en la tabla 1.

**Tabla 1 Programas de inserción profesional para docentes principiantes en Quebec**

Nominación	Propósito	Participantes	Características
Programa de mentores o tutores	Que el mentor ayude al maestro principiante en el desarrollo de sus competencias profesionales y su práctica reflexiva	Mentor: puede ser un maestro experimentado, un consejero pedagógico, un miembro del personal de la escuela o cualquier persona que tenga experiencia	Acompañamiento y formación en el medio laboral, que hace énfasis en la práctica profesional del profesor principiante. Ayuda tanto a nivel personal como profesional; busca la adquisición del saber, del saber hacer y del saber ser. El mentor debe suscitar en el principiante el autocuestionamiento, la práctica reflexiva y la innovación
Las redes de asistencia mutua profesional a distancia	Estrategia emergente que se inscribe en la visión del desarrollo profesional de los profesores principiantes	Grupos, comunidades de aprendizaje o de práctica	Se utilizan herramientas como la comunicación por correo electrónico, los portales de información, dispositivos de tutoría en línea con maestros experimentados, o foros de discusión. Ejemplo: sitio del CNIPE (Carrefour National de l'insertion Professionnelle en Enseignement, s. f.)
Los grupos colectivos de apoyo a la inserción profesional	Mejorar la práctica y facilitar los comienzos en la carrera de maestros	Agrupación de maestros principiantes	Encuentros periódicos para discutir y crear lazos. Hay dos tipos: los grupos enfocados en la discusión y aquellos que enfatizan en el análisis reflexivo. Los primeros permiten a los maestros discutir sobre las preocupaciones, experiencias y dificultades que viven como principiantes. En los segundos se analizan las prácticas de enseñanza de los principiantes, para identificar los puntos positivos, los problemas o las dificultades encontradas, y proponer pistas de solución que se puedan aplicar en clase

Fuente: basada en Martineau *et al.* (2011).

9 Department of Public Instruction (s. f.).

10 Carrefour National de l'insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) (s. f.).

11 Career Counselling for Teachers (CCT) (s. f.).

12 Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) (s. f.).

13 Portal dos Professores (s. f.).

Además de estos dispositivos de inserción profesional, las instituciones escolares en Quebec cuentan con ciertas medidas de acogida, de las cuales se identifican dos como las más comunes: la documentación y las actividades de recibimiento. Igualmente, es importante mencionar que los profesores principiantes pueden participar de procesos de formación continua, a través de conferencias, reuniones, cursos o seminarios, aunque según Martineau *et al.* (2011), la práctica más común son los talleres de formación. Sin embargo, estas formaciones no siempre están concebidas específicamente para los principiantes, sino que se ofrecen a nivel general a todos los maestros, independiente de su nivel de experiencia. Esta situación en parte coincide con lo que sucede en Colombia en las jornadas de inducción que realiza el Gobierno para los docentes del sector oficial. A partir de lo anterior, entonces, ¿qué podemos tomar de estos tipos de dispositivos para avanzar en la reflexión sobre la inserción profesional en Colombia?

### **Algunas ideas para el futuro**

Ante todo, se debe comenzar por pensar en la inserción profesional de los profesores principiantes en Colombia como una problemática que compete a diferentes actores e instituciones. Como lo tratamos en este texto, pocos investigadores en Colombia se interesan por el tema y existe una necesidad de realizar estudios más profundos acerca de las dificultades de los maestros principiantes, tanto de la escuela pública como la privada. Investigaciones empíricas deben ser realizadas con respecto al tema. Avanzar en este campo de estudio serviría para analizar, entre otros asuntos: cuántos docentes en Colombia se encuentran en situación de precariedad laboral o en situaciones difíciles en su empleo; cuáles son las preocupaciones y necesidades que tienen los profesores en los primeros años; cuáles son las tasas de deserción profesional y cómo se están mitigando; a su vez, valorar si estrategias como la inclusión de profesionales de otras carreras (diferentes a las pedagógicas) que se promueve desde el 2002, han influido en el sistema de formación docente del país; y también revisar si las características de la inducción docente que ofrecen el MEN y las instituciones educativas están acordes con las necesidades de esta etapa de la carrera docente.

Es indudable que la implementación de programas de inserción profesional requiere no solo una voluntad y un interés de parte de los académicos, investigadores y del Gobierno, sino también una inversión financiera, tanto a nivel público como privado. Sin embargo, nos atrevemos a proponer ciertas estrategias basadas en la experiencia quebequense que podrían servir de inspiración a dispositivos de inserción en Colombia.

Primero que todo, las mentorías son uno de los dispositivos más usados en Quebec y pueden servir de inspiración para el caso colombiano. Sin embargo, hay ciertos aspectos importantes que se deben tener en cuenta a la hora de implementar un programa de este tipo. Por ejemplo, los docentes experimentados que realicen actividades de mentoría, deberían verse beneficiados de una disminución en sus tareas cotidianas de docencia, lo cual les permitiría dedicar horas al acompañamiento de los maestros principiantes, así como motivarlos a realizar este tipo de trabajo.

De manera complementaria, se puede pensar inicialmente en programas de inserción que pueden ser menos costosos como son las redes de asistencia mutua profesional a distancia. La utilización del correo electrónico y el internet como dispositivos de tutoría en línea puede ser una estrategia fácil de implementar, a la vez altamente beneficiosa para aquellos profesores principiantes que tienen la voluntad de comunicar y discutir las problemáticas de inicio de la carrera, no solo con docentes mentores, sino también con otros profesores principiantes que pueden estar pasando por dificultades similares.

De hecho, según Martineau y otros (2011), los portales de información para profesores principiantes pueden ofrecer varias herramientas en un solo espacio: información concerniente a la escuela (similar a la bienvenida que se utiliza para los nuevos docentes), planificaciones de actividades para realizar con los alumnos, documentos informativos sobre gestión de clase, herramientas de evaluación ya preparadas, etc. Así mismo, en estos portales los maestros pueden tener acceso a mentorías en línea (chat), con uno o varios mentores, en grupo o individuales, así como foros de discusión entre colegas.

Las redes de asistencia mutua profesional a distancia pueden ser muy beneficiosas, pero a la vez requieren de una voluntad y motivación personal por parte de los maestros principiantes, así como de las mismas directivas escolares.

Es claro que ofrecer estas herramientas no quiere decir necesariamente que todos vayan a hacer uso de ellas, pues según una investigación realizada por Lamontagne, Arsenault y Marzouk (2008), un descubrimiento “sorprendente” fue que el correo electrónico y el internet son herramientas poco utilizadas para el acompañamiento de nuevos docentes. Por ello podrían verse como una opción que se acompañe con encuentros presenciales o con otro tipo de estrategia.

En este sentido, compartimos el punto de vista de Martineau y su grupo (2011), al sugerir que tanto las herramientas y actividades de ayuda a la inserción profesional, como la documentación y las jornadas de acogida (lo que existe actualmente en Colombia), deberían ser complementadas con otro tipo de actividades como las que hemos presentado en este texto (programas de mentores, redes de asistencia mutua, portales web, etc.).

Y más si tenemos en cuenta lo que señalan Akkari y Tardif (2005), luego de haber estudiado varias investigaciones realizadas sobre la inserción profesional: ellos explican que es válido y necesario combinar dinámicas informales y formales en la elaboración de modalidades de apoyo a los principiantes, las unas nutriendo a las otras, y esto, en privilegio de su desarrollo profesional.

Por último, también es necesario que existan mayores acercamientos entre las universidades y las escuelas que reciben a los/as egresados/as de programas de formación inicial, pues al fin y al cabo en estos contextos es donde los profesores están poniendo en práctica lo aprendido en el programa y, entonces, le servirá a la universidad; pero también la escuela puede beneficiarse del entusiasmo y el conocimiento que trae el/la joven profesor/a, enriqueciendo sus dinámicas escolares. Por su parte, el maestro podrá sentir apoyo y confianza desde las dos instituciones con las cuales ha tejido parte de su vida y, además, proyecta su futuro.

## Referencias bibliográficas

Akkari, A. y Tardif, M. (2005). L’insertion professionnelle dans l’enseignement : quelques repères sur une réalité complexe. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.

Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado en noviembre de 2008, de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1281469>

Ávalos, B. (2008). La inserción docente: políticas y prácticas de inducción. Material elaborado con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), bajo la Orden de Trabajo No. GEW-1-03-0200020-00 (2005-2009). Recuperado en enero de 2012, de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNADR976.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNADR976.pdf)

Barón, J. D. (2010). Primeras experiencias laborales de los profesionales colombianos: probabilidad de empleo formal y salarios. Documentos de trabajo sobre economía regional. Cartagena, Colombia: Banco de la República. Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER)

Bullough, R., Young, J., Birrell, J., Clark, C., Egan, W., Erickson, L., Frankovich, M., Brunetti, J. y Welling, M. (2003). Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 57-73.

Calvo, G. (2006). La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones. Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano”. Ponencia 23 de noviembre. 13 p. Bogotá: Conversamos sobre educación, PREAL, GTD, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Career Counselling for Teachers (CCT) (s. f.). Recuperado de <http://www.cct-austria.at/cct/index.php?lokalisierung=ES-SPA>

Carrefour National de l’insertion Professionnelle en Enseignement (CNIPE) (s. f.). Recuperado de <http://www.insertion.qc.ca/>

Colombia, Presidencia de la República (2012). Decreto 0826, por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y

media que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002, y se dictan otras disposiciones de carácter salarial para el sector educativo estatal. Recuperado el 29 de septiembre de 2012, de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-303283\\_archivo\\_pdf\\_decreto826.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-303283_archivo_pdf_decreto826.pdf)

Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.

Department of Public Instruction (s. f.). Beginning teacher support resources. Educator Effectiveness. Recuperado de <http://www.dpi.state.nc.us/recruitment/beginning/>

Désilets, M-C. (2011). L'accès à la profession enseignante et l'organisation du travail. En F. Lacourse, S. Martineau y T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 13-18). Anjou: CEC.

Fandiño, G. y Castaño, I. (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, 46(18), 111-124.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. y Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. National Partnership for excellence and accountability in Teaching. Washington, DC. Recuperado en base de datos ERIC ED449147.

Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*, 10, 65-106.

Gauthier, C. y Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Gingras, Ch. y Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, (1), 203-222.

Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. 7.ª ed. Barcelona: Grao.

Jiménez, M. M. (2006). *La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso* (Trabajo de Investigación Maestría en Educación). Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Asesora Dr. Fanny Angulo Delgado. (Sin publicar).

Jiménez M. M; Mejía, L. S. y Montoya, L. C. (2011). Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. Documento institucional Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (sin publicar).

Jiménez, M. M; Mejía, L. S. y Montoya, L. C. (2012). Profesores y profesoras de ciencias naturales y educación ambiental: problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. Memorias III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago de Chile, 29 de febrero-2 de marzo. Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Chile. Apoyo de OEI y Asociación Chilena de Municipalidades. CD-ROM.

Jiménez, M. M. (2013). *La configuración del conocimiento del profesor principiante de ciencias naturales, en la inserción profesional* (Tesis doctoral). Facultad de Educación. Universidad de Antioquia: Medellín (sin publicar).

Lamontagne, M., Arsenault, C., y Marzouk, A. (2008). Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants. En L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau y C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 187-203). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Levesque, M. y Gervais, C. (2000). L'insertion professionnelle: une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement. *Éducation Canada*, 40, 12-24. Recuperado en noviembre 2011, de <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2000-v40-n1-L%C3%A9vesque.pdf>

Marcelo, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Revista Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 6. Recuperado en febrero de 2010, de [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores\\_principiantes.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20340&dsID=profesores_principiantes.pdf)

Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. En: Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Fundación Corona, Corpoeducación, el Proyecto Educativo Compromiso de todos y el Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE) de la Universidad de los Andes. Bogotá, 23 de noviembre.

Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *El profesor principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Barcelona: Octaedro.

Martinet, M. A., Raymond, D. y Gauthier, C. (2001). La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles. Recuperado de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l-enseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/bac-kpid/6158/>

Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. y Mukamurera, J. (2008). *Introduction. L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Martineau, S., Vallerand, A.-C., Portelance, L. y Presseau, A. (2011). Les dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle. En F. Lacourse, S. Martineau y T. Nault (Dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (pp. 61-88). Anjou: CEC.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (2008). Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Gouvernement du Québec.

Ministerio de Educación, Universidad Nacional (2009). Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente. Convenio entre el MEN y la Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, Noviembre. Recuperado en febrero 8 de 2012 de [http://foro2010-760432773.us-east-1.elb.amazonaws.com/foro2010/wiki\\_foro/index.php/P%C3%A1gina\\_Principal](http://foro2010-760432773.us-east-1.elb.amazonaws.com/foro2010/wiki_foro/index.php/P%C3%A1gina_Principal)

Molina, E. (1994). Formación de profesores principiantes mediante fórmulas organizativas de colaboración en los centros. *Enseñanza*, 12, 87-107.

Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. 239 p.

Nault, G. (2008). S'insérer grâce à une communauté de pratique en ligne : une avenue prometteuse pour le développement professionnel des enseignants no-

vices. En L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau y C. Gervais (Dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 229-246). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Nono, M. A. y Mitzukami, M. da G. (2007). Casos de ensino e processos de formação de professoras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (4). Recuperado en febrero de 2009, de <http://www.rioei.org/experiencias149.htm>

Portal dos Professores (s. f.). Sitio web. Recuperado de [www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)

Provencher, A., (2010). *Développement de l'identité professionnelle d'enseignantes débutantes en contexte de relation mentorale* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Recuperado en agosto 2012, de <http://hdl.handle.net/1866/4410>

Quebec. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Recuperado en noviembre de 2011, de <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/offrir-la-profession-en-heritage-avis-du-cofpe-sur-linsertion-dans-lenseignement/backpid/6158/>

Rodrigues, A. y Puccinelli, R. (2008). Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 077-095.

Tardif, M. (2005). L'Insertion professionnelle dans l'enseignement. *Enjeux pédagogiques*, 1, 14-18.

Tardif, M. y Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives*, 13.

Vallerand, A. C.; Martineau, S. y Bergevin, Ch. (2006). Portrait de la situation de la recherche sur l'insertion professionnelle en enseignement. LADIPE (Laboratoire d'analyse du développement et de l'insertion professionnels en enseignement). Recuperado el 22 de noviembre de 2011, de [http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/2\\_vallerand\\_martineau\\_bergevin\\_V2\\_-2.pdf](http://www.insertion.qc.ca/IMG/pdf/2_vallerand_martineau_bergevin_V2_-2.pdf)

Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta). Recuperado de base de datos ERIC ED361306.

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC) (s. f.). Recuperado de <http://www.xtec.cat/web/formacio/formacio#novell>

---

## Referencia

Jiménez Narváez, María Mercedes, Morales Perlaza, Adriana, y Tardif, Maurice, "La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender?", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 26, núm. 67-68, enero-diciembre, 2014, pp. 27-42.

Original recibido: 30/01/13

Aceptado: 20/06/13

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---