

La inserción a la docencia. ¿Cómo ser profesor y no morir en el intento?

Getting into the teaching profession. How to Become a Teacher and Not Burn Out in the Process?

Araceli Benítez Hernández*
Francisca Susana Callejas Ángeles**

Fecha de recepción: 13 de febrero de 2025

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2025

RESUMEN

El ensayo presenta una serie de reflexiones de las autoras quienes, desde su experiencia como formadoras de docentes, reconocen la sensibilidad de los primeros años de servicio. La inserción y adaptación a la profesión son espacios de aprendizajes y transformación donde, los maestros principiantes, modifican sus creencias respecto a lo que consideraban importante. El documento muestra aspectos relevantes de la llegada del maestro novato a una comunidad escolar y como, esa experiencia, condiciona su desempeño. Se reflexiona sobre la formación docente en servicio y el acompañamiento que la escuela normal brinda a los estudiantes durante el último año de la licenciatura. Concluye que la inserción a la profesión y la adaptación a las escuelas de educación básica sigue siendo un espacio que requiere mayor atención en la formación docente.

Palabras clave:

Formación docente, maestros principiantes, maestros novatos, formación docente en servicio.

ABSTRACT

The essay presents a series of reflections by the authors who, based on their experience as teacher educators, recognize the sensitivity of the early years of service. The insertion and adaptation to the profession are spaces of learning and transformation where novice teachers modify their beliefs about what they previously considered important. The document highlights relevant aspects of the arrival of the novice teacher to a school community and how this experience conditions their performance. It reflects on in-service teacher training and the support provided by teacher education institutions during the students' final year of their degree. The essay concludes that the insertion into the profession and adaptation to basic education schools remain areas that require greater attention in teacher training.

Keywords:

Teacher training, beginner teachers, novice teachers, in-service teacher training

* Docente–investigadora en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Ciudad de México.

** Docente–investigadora en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México.

Los retos de los primeros años como docente

Menghini y Negrin (2015) señalan que no existe una definición única para referirse a los docentes noveles. También se les denomina maestros principiantes, nuevos, neófitos o inexpertos. Estos términos se utilizan para establecer su relación con el periodo de inserción, el cual, por lo general, no excede los cinco años. Durante ese periodo, se apropian de diversos aspectos de la cultura escolar, asimilan los valores, las normas y las conductas de la comunidad educativa y establecen vínculos con sus miembros.

El aprendizaje de los aspectos subjetivos necesarios para su inserción profesional permite al maestro principiante familiarizarse con el complejo y dinámico entorno escolar. La apropiación de las subjetividades colectivas favorece que, poco a poco, adquiera mayor soltura en su desempeño y en la formación de vínculos que necesariamente deberá establecer con los diversos grupos que componen la micropolítica de la escuela.

Los primeros años de ejercicio docente resultan decisivos para el desarrollo de la trayectoria profesional. Representan un momento clave en el que el profesor novel, pone en práctica los saberes adquiridos durante su formación en la escuela normal, particularmente aquellos vinculados con el Trayecto de Prácticas Profesionales. Sin embargo, lo aprendido hasta ese momento, le resulta insuficiente para enfrentar la realidad escolar, ahora como titular de un grupo. La responsabilidad que debe asumir es muy distinta a aquella que tenía durante su etapa como docente en formación. La exigencia académica se convierte en un ámbito que le resulta desconocido, aunque en realidad no lo sea. Son tiempos de incertidumbre, estrés y conflictos personales. La sacudida de la realidad o *Reality shock* (Marcelo, 2011), provoca que el profesor inexperto cuestione sus aprendizajes, sus habilidades y las valoraciones que tiene sobre la escuela, la educación y, en particular, su desempeño frente a grupo. Frente a una comunidad que lo observa con altas expectativas, se siente inseguro y se da cuenta de lo importante que es la experiencia.

El ingreso del exalumno al sistema educativo, ahora como profesor, implica enfrentarse a un entorno altamente exigente, sin el acompañamiento de docentes en servicio por parte de los profesores normalistas ni la asesoría de los docentes titulares que lo guiaron durante las prácticas profesionales. La realidad escolar lo reta y debe encontrar la manera de salir adelante y no morir



en el intento. Por lo general, las habilidades empíricas que desarrolló durante su etapa de estudiante son su mayor apoyo. Sabe que sabe hacer cosas y las hace... y se equivoca. El ensayo-error, como señala Veenman (1984), en ese momento, se vuelve su mejor maestro. Debe aceptar que su formación inicial no lo ha preparado para todo (Abréu Van Grieken, 2012).

Lacey (1977) identificó que, en su proceso de adaptación al contexto escolar, los maestros novatos emplean básicamente tres estrategias que evolucionan según el tiempo de permanencia. La primera, correspondiente a los primeros días o semanas de su llegada, consiste en un ajuste interior mediante el cual adoptan —ya las consideren correctas o no— las normas y valores existentes en la escuela, principalmente para evitar conflictos. La segunda, que ocurre después de algunos meses en la institución, implica mostrar públicamente apoyo a las normas, aunque en privado mantengan cierta distancia y eviten comprometerse en asuntos que consideran riesgosos. Finalmente, como resultado de un mayor conocimiento del contexto, realizan una redefinición de los factores involucrados (costo-beneficio, seguridad-riesgo, etc.), lo que les permite construir una posición personal y una independencia de juicio que, con el tiempo, probablemente les permita cuestionar el *statu quo* establecido en la comunidad escolar.

Paralelamente, al momento de su inserción al trabajo áulico, los docentes principiantes enfrentan los desafíos propios de la profesión. En el interior del salón de clase no cuenta con la seguridad que puede brindarle el ser miembro del colectivo docente. Se sabe solo, sin el acompañamiento que le brindaron durante su época de estudiante. Al ingresar al aula, dependiendo del nivel donde labore, se enfrentará a expectativas y exigencias que le son casi desconocidas. En los niveles básicos como preescolar, deberá enfrentar más las pretensiones de padres de familia y compañeros docentes. En niveles superiores, notará que los estudiantes sí tienen un marcado interés por el desempeño y relaciones que establezca con ellos el “profe nuevo”.

Las primeras experiencias con el grupo son decisivas. Las estrategias que el maestro principiante elija para incluirse con el grupo de alumnos influirán profundamente en sus posteriores relaciones. Lacey (1977) considera que los maestros noveles, inicialmente, adoptan una serie de actividades, por lo general desarticuladas, para instalarse en el aula. Con el tiempo, tienden a ajustarlas derivado de un mayor conocimiento de los miembros de grupo. En los primeros días, el nuevo profesor identificará las características



y personalidades de los alumnos. Con ello, elaborará un plan para incorporarse y mantener su rol. Su habilidad para comunicarse y reconocer los intereses de los niños y jóvenes será una herramienta insustituible, pues de poco servirá ser parte del grupo docente, si los alumnos no le reconocen su estatus de profesor.

Los primeros días en la escuela, que pueden convertirse en angustiosas semanas, son, para el maestro novato, de puro aprendizaje y comprensión de aspectos subjetivos que, si bien escuchó durante su formación docente en servicio de parte de sus profesores en la escuela normal, de frente a la realidad, toman un significado distinto. Los efectos de su encuentro con el ambiente real de trabajo, trasciende el ámbito netamente laboral e impacta de lleno en aspectos emocionalmente profundos. Son días difíciles que llevan al docente primerizo a poner en duda la vocación que dijo tener cuando era estudiante.

Con el paso de los días (si no deserta) el maestro principiante sabrá que posee las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente. Su adaptación, entonces, se fortalece cuando se da cuenta de que puede dialogar con sus compañeros docentes sobre temas que les son comunes. Además, notará que los alumnos esperan mucho y él tiene mucho para darles. Mirará a las autoridades escolares y a los padres de familia de manera distinta, con menor confrontación; se sentirá menos agredido, porque comprenderá que, en realidad, nadie lo agrede. Esto será posible porque, paso a paso, irá consolidándose en su ser docente, lo que le permitirá develar el complejo entramado de relaciones, voluntades, creencias, significados y valores que configuran la realidad escolar.

Es inevitable, dice Lacey, que un profesor inexperto evolucione y deje atrás la etapa de novato para robustecer sus propias formas de ser profesor. En cierto punto, el docente, deja de mirarse como principiante y se reconfigura hasta consolidar un estilo propio. Teixidó (2009), afirma que:

El docente novel debe adquirir un conjunto de actitudes (predisposición a la reflexión sobre la propia práctica, dedicación temporal, otorgar valor a la formación permanente) y de competencias (analizar los resultados, comprender los factores que inciden en cada situación, tomar decisiones orientadas a la mejora, reelaborar la propia práctica) para aprender a enseñar, a educar (p. 149).



En este sentido, la inserción docente, además de los retos y dificultades que representa, es un espacio de ricas experiencias que favorecen que el maestro novato desarrolle las habilidades necesarias que le permitirán un sano desarrollo profesional.

Sin embargo, como señala Terigi (2012), algunos docentes noveles no consiguen superar su rol de aprendices ni ejercer la profesión de manera satisfactoria. Lejos de lo que podría suponerse, la formación inicial no asegura que el docente posea las características, conocimientos, estrategias y habilidades necesarias para su adaptación al ámbito laboral.

Procesos de iniciación a la docencia

En la búsqueda de mejorar el desempeño de los profesores, hoy en día se reconoce que la inserción de los profesores inicia en la escuela formadora y se concluye en la escuela receptora. Son procesos donde la formación del docente ocurre en servicio y, de cierta manera, en el campo, se sobreponen y se complementan. Por cuestiones expositivas se abordan en sus particularidades.

La inserción a la docencia desde la escuela normal

En el tema de la inserción del maestro novato, la literatura especializada coincide en referirlo como aquel que se incorpora recientemente al ejercicio docente después de completar un periodo de formación. Se coincide en identificar los primeros tres años de trabajo como un periodo crucial para adquirir experiencias y aprendizajes que complementan dicha formación (Marcelo, 2003). En esa lógica, es relevante enfocarse en el periodo previo al egreso del futuro profesor de la escuela normal, es decir en la formación docente en servicio.

Durante ese tiempo, el estudiante normalista tiene a su cargo por lo menos un grupo clase. El resto del tiempo asiste a la escuela normal, donde la experiencia práctica es objeto de estudio, análisis y reflexión individual y colectiva mediada por el docente formador. Este periodo actúa, de cierta manera, como una forma de iniciarlo en el servicio que busca dotarlo de un conjunto de herramientas que le permitan tender puentes entre la teoría aprendida y la realidad del aula y la escuela (SEP, 2012).



Durante el último año de carrera, como parte de los cursos de Prácticas Profesionales, los futuros profesores pasan aproximadamente dos terceras partes del ciclo escolar en una escuela de práctica. El tiempo en el que observaba (primer año) donde se insertó en el campo de la educación, el momento en el que realizó ayudantías y profundizó en contenidos y estrategias (segundo y tercer año) quedaron atrás. Séptimo y octavo semestre se muestran como el espacio donde, el estudiante normalista, despliega las competencias desarrolladas durante los años previos. Ahora, toma relevancia su desempeño en situaciones reales de trabajo. La responsabilidad del trabajo y del grupo, se vuelve corresponsabilidad y, el diálogo, se transforma en acuerdos. La escuela receptora, los docentes, los padres de familia, los alumnos, las autoridades escolares y los profesores de la escuela formadora, todos, tienen expectativas que esperan sean cumplidas por el practicante. Sin embargo, aun cuando la responsabilidad aumenta, el estudiante sabe que, en caso de duda o riesgo, puede acudir a casi cualquiera de esos actores solicitando apoyo. Es cobijado, acompañado, orientado, conducido, entendido y comprendido. Su paso por las jornadas intensivas es fuente de estrés y profundas transformaciones. No obstante, el futuro profesor cuenta con una red de personas que sostienen y respaldan sus decisiones.

Durante ese proceso, el aprendiz cuenta con el acompañamiento de un tutor y un asesor. El tutor es el profesor titular del grupo de la escuela receptora donde el estudiante realiza las prácticas profesionales. Su función es guiar al normalista en la preparación de actividades y en cómo ejecutarlas (SEP, 2012). Su trabajo es intermitente, pues se adecua a los tiempos destinados para las jornadas de prácticas programadas desde la escuela normal. Durante su estancia, el tutor hace recomendaciones y sugerencias para mejorar el desempeño de su pupilo.

Para efectos prácticos, el tutor es asignado por la autoridad de la escuela receptora bajo varios criterios. Primero, se observa su disposición para acompañar al estudiante y su experiencia en la tutoría. Segundo, se considera que sea reconocido por la comunidad de docentes como buen profesor. También se aprecia su dominio del plan y programas de estudio y, finalmente, se prefiere a los docentes que tienen más de tres años en el ejercicio docente (SEP, 2012).

Por su parte, el papel de asesor lo desempeña un profesor de la escuela normal asignado para acompañar a un número determinado de estudiantes. Su tarea es acompañar de cerca su trabajo,



brindándoles apoyo, orientaciones y asesoramiento académico. Además, coadyuva en el diseño de estrategias didácticas y en el análisis del trabajo docente que los practicantes llevan a cabo durante su estancia en la escuela de prácticas (SEP, 2012). Su asignación atiende a las necesidades detectadas en la escuela formadora, por lo que incluye criterios de carga horaria, experiencia en la asesoría y disposición del docente formador (SEP, 2012).

Como puede observarse, el proceso de inserción y adaptación de los nuevos profesores a las condiciones reales de la escuela incluye procesos de formación docente directamente en servicio. Se realiza a través de prácticas profesionales prolongadas donde el estudiante es acompañado por un profesor con mayor experiencia. Durante ese tiempo, se espera que el estudiante avance significativamente en el desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso de la licenciatura.

Cornejo (1999), parte de la premisa de que existen destrezas "universales" que definen una "docencia eficiente" y señala una relación formal y jerárquica entre un profesor "novato" y otro considerado "experto" (en el sentido de tener mayor experiencia). El profesor experto tiene la responsabilidad de guiar, de manera deliberada, al aprendiz hacia el desarrollo de competencias docentes fundamentales. Generalmente, ser competente, se refiere al manejo del aula, las técnicas para la organización y enseñanza de los contenidos, recursos y materiales adecuados y formas de evaluación. En el caso de las prácticas profesionales del último año de formación, los expertos acompañantes son el docente titular del grupo de práctica y los profesores del curso Prácticas Profesionales de la escuela normal.

La inserción a la docencia desde la escuela receptora

Se sabe que los docentes que laboran en las escuelas de educación básica no siempre son egresados de las escuelas normales. Un número importante de ellos cuenta con estudios realizados en diferentes instituciones de educación superior (IES), principalmente universidades e institutos tecnológicos.

En el campo magisterial, es frecuente hacer una distinción entre los "normalistas" y los "universitarios". Estos últimos, hacen referencia a quienes, su formación inicial fue en instituciones diferentes a las



escuelas normales. Dicho contraste tiene su origen en una serie de creencias y estereotipos. Con base en ellos, es común escuchar que “los universitarios poseen conocimientos, pero carecen de metodologías de la enseñanza”. En contraste, se cree que “los normalistas cuentan con elementos pedagógicos y metodológicos, sin embargo, sus conocimientos son limitados”. En este sentido, también es frecuente creer que, los aspectos pedagógicos y metodológicos se adquieren a largo plazo como producto de la experiencia (Marcelo, 2015).

Ciertamente, los caminos por los que se ingresa al servicio docente son distintos. Los egresados de las normales, por ejemplo, avanzan por un camino visto, trazado y transitado por todas las generaciones que le anteceden. Durante su estancia en la escuela normal, uno de los propósitos más importantes fue que desarrollara competencias docentes. Esto incluyó que se implementaran procesos sistematizados cuyo objetivo fue la apropiación de los valores elementales de la profesión y promover la experiencia de desempeñarse en condiciones reales de trabajo. Cuando un alumno se inscribe en una escuela normal, sabe, sin lugar a duda, que, una vez egresado, su campo de trabajo será la docencia.

Por su parte los docentes provenientes de otras instituciones, es decir, “los universitarios”, con frecuencia ingresan al mundo de la docencia sin que ese fuera su principal objetivo profesional. A resultas de ello, su formación los llevó a desarrollar competencias propias del perfil de egreso de su profesión. Dichas competencias, al momento de enfrentar el reto de ser profesor, pueden de cierta manera potenciar su proceso de inserción en la escuela. También puede ocurrir que, competencias diferentes a las docentes, inhiban su proceso de inserción a la escuela.

Lo que es un hecho es que la adaptación del nuevo profesor al sistema educativo y al contexto social, le implica retos y desafíos que debe atender en poco tiempo. Las creencias que se tengan en la escuela receptora, respecto al origen formativo del maestro principiante, juegan un papel importante en la intensidad y tipo de apoyo que se le brinda. Vonk (1996), al abordar el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño docente o *mandatory competency*, reconoce similitudes entre los diferentes procesos por los que atraviesan los aprendices de profesor, más allá de su formación inicial. El autor concluye que, aun cuando existen variaciones, durante el proceso de ingreso y adaptación a la profesión, los maestros novatos, enfrentan los mismos retos y tienen las mismas dudas. Por ello, hay una necesidad reconocida de brindar acompañamiento sistemático y estructurado para facilitar su integración, adaptación y desarrollo en la profesión.



Las creencias docentes y la adaptación del maestro novato

En términos generales, una creencia es una convicción o idea que una persona considera cierta. Luis Villoro (1989) citado por Beltrán (2019), señala que, las creencias, son un estado disposicional adquirido, origen de un conjunto coherente (con la creencia) de respuestas. Entonces, una creencia es una verdad subjetiva en la que el sujeto, en nuestro caso el maestro principiante, confía, aun cuando no pueda argumentar, con claridad, su adscripción a ella. En su construcción pueden coexistir, saberes científicos, saberes empíricos, valores, dogmas, opiniones, juicios, convicciones, etc., que el sujeto ha ido interiorizando a lo largo del tiempo.

Durante su formación inicial, los futuros docentes se apropian de un sistema de creencias que son parte de una cultura construida a lo largo de la historia. Al concluir la licenciatura, el docente novel, conoce grandes paradigmas devenidos de las ciencias de la educación. Sin embargo, al finalizar la carrera, también ha hecho suyas valoraciones sobre la vocación de servicio, el respeto por la profesión, el aprecio por el conocimiento, el compromiso y la responsabilidad social, entre otras. Todo ello, se constituye en un stock de creencias y apreciaciones sobre lo que el docente debe o no debe hacer y es origen de la forma en la que enseña y cómo atiende las necesidades propias de la profesión. El docente novel, se presenta en la escuela con poco más que sus creencias y desde ahí, inicia su adaptación.

Moreno (2004), considera que las creencias del profesor, es decir, sus verdades subjetivas, se convierten, de manera inconsciente, en sesgos que perfilan la realidad escolar y educativa, de una forma o de otra. Éstas, tamizadas por aspectos culturales y de vida, incluyen la visión que el docente tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje, el origen y naturaleza del conocimiento, el rol del maestro y del alumno, las expectativas sobre el comportamiento y rendimiento de los estudiantes, los fines de la educación, etc.

Las creencias, son declaraciones poco cuestionadas pero consideradas válidas y, con ellas, el maestro principiante sustenta su toma de decisiones. Éstas pueden, dependiendo de su naturaleza, impulsar o inhibir el desempeño del profesor y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, cuando un profesor cree en la capacidad de todos los estudiantes para aprender, despliega las estrategias didácticas necesarias para garantizar el éxito académico de todos. En contraste, la práctica docente que



tiene su origen en un conjunto de creencias que ponen en duda la capacidad de los sujetos, tiende a reproducir acciones que limitan su aprendizaje. Un profesor que, de manera inconsciente, sostiene su práctica en creencias discriminatorias hacia ciertos grupos sociales, puede, sin darse cuenta, establecer expectativas limitadas para los estudiantes y frustrar su rendimiento.

El sistema de creencias, como todo sistema, no es estático, su naturaleza es dinámica y cambiante. En el caso de los docentes principiantes, sus primeros días en la escuela son fuente de experiencias que lo llevan (tenga conciencia de ello o no) a modificar sus creencias. Lo que creyó durante su época de estudiante, sufre un fuerte embate que, finalmente, lo lleva a reajustar sus opiniones y puntos de vista. En ese sentido, parte de su crecimiento docente, le involucra reflexionar sobre sus propias concepciones y creencias con la finalidad de actualizarlas, reorientarlas, eliminarlas, sustituirlas, etc. Una mayor flexibilidad de su sistema de creencias reportará menor tiempo de adaptación a sus nuevas condiciones.

Entre más pronto el maestro novato inicie procesos individuales de reflexión, más dinámico será su crecimiento profesional. Moreno (2004), sugiere que es crucial que los profesores se involucren en un proceso de autorreflexión y cuestionamiento crítico de sus propias creencias. Al hacerlo, pueden ensanchar su conciencia respecto de los sesgos subyacentes en su práctica pedagógica, identificar problemas y tomar decisiones más asertivas. Con ello, paulatinamente, las creencias con las que se inserta a la escuela se transformarán en saberes cuya certeza le brindará elementos de confianza al momento de desempeñarse profesionalmente.

La inserción de los maestros novatos, un reto para las escuelas normales

La realidad, hasta aquí descrita, muestra amplios espacios de oportunidad en la formación docente en servicio y en el acompañamiento que tendrían que recibir. El beneficio de mirar esos espacios redundará en un pronto y mejor desempeño de los profesores de reciente ingreso. Una mejora en ese sentido coadyuva a la mejora de la oferta educativa de los niños y niñas que asisten a la escuela.

Esta lógica invita a revisar de formas más comprensivas los programas de formación docente y los dedicados a la formación de



docentes directamente en el servicio docente. En años recientes, esta preocupación ha dado origen a estrategias institucionales sin que eso quiera decir que se observen resultados significativos.

Por ello, se visibiliza la necesidad de implementar programas de mentoría y apoyo continuo a los profesores, desde antes de su egreso de la escuela formadora y, posteriormente, durante sus primeros años de desempeño. Con este objetivo, es prioritario fortalecer los vínculos entre las escuelas de origen y las instituciones receptoras. La idea es fortalecer, desde la experiencia, los programas de formación inicial y, al mismo tiempo, sensibilizar a las comunidades escolares que tienen entre su personal a nuevos profesores. El trabajo redundará en un tránsito menos azaroso entre la formación y el ejercicio de la profesión.



Referencias

- Abréu Van Grieken, C., (2012). La inserción: un eslabón determinante en la profesionalización docente. *Ciencia y Sociedad*, 37 (2), 165-182. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87024179001.pdf>
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734009.pdf>
- Beltrán García, Iver A. (2019). Correspondencias en la epistemología y la filosofía política de Luis Villoro. Análisis y evaluación de una propuesta interpretativa. *Tópicos (México)*, (56), 237-272. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492019000100237#:~:text=Conforme%20al%20an%C3%A1lisis%20de%20Villoro,Villoro%2C%201989:%2071
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (19) Formación Docente, Madrid: OEI. <https://rieoei.org/rie/article/view/1055>
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers* (RLE Edu N) (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126004>.
- Moreno, I. (2004). Tecnología de la información y organización del centro educativo. *Revista Mexicana de Investigación*. 27(94) Ciudad de México jul./sep. 2022 Epub 22-Ago-2022. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300939
- Menghini, R. y Negrin M. (2015) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Marcelo, C. (2003) Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos* 25(102) Ciudad de México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400008
- Marcelo, C. (2015). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.15.i2.0008>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo número 650 por el que se implementan los planes y programas de estudio para la formación de maestros en educación preescolar*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial: Narcea S.A. de Ediciones, Madrid.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó, 198 pp.
- Vonk, J. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Results of a Dutch experience. In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy* (pp. 112-134). Falmer Press. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203421604-16/knowledge-base-mentors-beginning-teachers-results-dutch-experience>

