

## Diagnóstico de necesidades de formación de profesores noveles de educación primaria en Baja California

### Training Needs Assessment of Novice Teachers in Baja California

Graciela Cordero Arroyo<sup>a</sup>  
Jihan García-Poyato Falcón<sup>b</sup>  
Karen Patricia Rivera Ceseña<sup>c</sup>  
Karla Figueroa Carranza<sup>d</sup>  
Guadalupe Gastelum Gutiérrez<sup>e</sup>  
Silvia Almaraz Núñez<sup>f</sup>

**Recibido:** 6 de agosto de 2020

**Aceptado:** 29 de abril de 2021

**Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar los resultados de un diagnóstico de necesidades de formación de profesores noveles de primaria realizado por dos Escuelas Normales de Baja California. La investigación se desarrolló con un enfoque mixto secuencial en tres etapas: 1) definición de las dimensiones del constructo; 2) obtención de evidencias de validez del instrumento y 3) aplicación del cuestionario. El cuestionario se aplicó a 1,010 docentes con hasta cinco años de experiencia laboral. Los profesores solicitan

<sup>a</sup> Doctora en Educación. Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Baja California, México. Correo electrónico: gcorde-ro@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>.

<sup>b</sup> Doctora en Ciencias Educativas. Docente de la Benemérita Escuela Normal Estatal Jesús Prado Luna. Baja California, México. Correo electrónico: jrgarcia@benejpl.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3692-6687>.

<sup>c</sup> Estudiante de la Maestría en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California. Correo electrónico: a340734@uabc.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3993-0024>.

<sup>d</sup> Maestra en Pedagogía. Docente de la Benemérita Escuela Normal Estatal Jesús Prado Luna. Baja California, México. Correo electrónico: kfigueroa@benejpl.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7384-498X>.

<sup>e</sup> Maestra en Pedagogía. Docente de la Benemérita Escuela Normal Jesús Prado Luna. Baja California, México. Correo electrónico: ggastelum@benejpl.edu.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9937-2896>.

<sup>f</sup> Doctora en Desarrollo de Competencias Educativas. Docente en la Benemérita Escuela Normal Estatal Jesús Prado Luna. Baja California, México. Correo electrónico: salmaraz@benejpl.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3097-1740>.

formación en tres temáticas principalmente: Inclusión educativa, Responsabilidad legal y actuación ética, y Convivencia escolar. Se concluye que el artículo aporta un instrumento válido y confiable para el diagnóstico de necesidades de formación y contribuye al conocimiento del perfil del profesorado novel en nuestro país. Asimismo, sus resultados retroalimentan los planes de estudio de la Licenciatura en Educación y pueden contribuir en el diseño e implantación de políticas para la formación continua de docentes a nivel estatal, basadas en los resultados de la investigación.

**Palabras clave:** formación de docentes; docente de escuela primaria; diagnóstico; necesidades de formación; profesores noveles.

**Abstract:** The objective of this article is to present the results of a diagnosis of the training needs of novice primary school teachers carried out by two Normal Schools in Baja California. The research was developed with a mixed sequential approach in three stages: 1) definition of the dimensions of the construct; 2) obtaining evidence of validity of the instrument and 3) application of the questionnaire. The questionnaire was applied to 1,010 teachers with up to five years of work experience. The teachers request training in three main topics: Educational inclusion, Legal responsibility and ethical behavior and School coexistence. It is concluded that the article provides a valid and reliable instrument for the diagnosis of training needs and contributes to the knowledge of novice teachers in our country. Likewise, its results feedback the curriculum of teacher education programs and can contribute to the design and implementation of policies for the continuous training of teachers at the state level, based on research results.

**Keywords:** teacher education; primary school teacher; training need assessment; novice teachers.

## Introducción

En México, la facultad de formar a los maestros de educación básica corresponde a la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019b). En el caso de la formación inicial de maestros, la autoridad educativa ha conferido esta responsabilidad a las Escuelas Normales (EN), mientras que, para la formación en servicio, desde 2008 la federación indicó el establecimiento de convenios con Instituciones de Educación Superior (IES), EN, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras organizaciones para el desarrollo de programas de formación continua del profesorado (Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio [DGFCMS], s. f.).

La definición de las políticas públicas de oferta de formación continua se establece en las estrategias nacionales de formación continua que publica la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC) de la SEP (DGFC, s. f.). Las temáticas de la oferta se establecen a partir de los resultados de los estudios nacionales que se hacen

periódicamente acerca de las necesidades de formación de los maestros. Este procedimiento del diagnóstico se perfila en dos instrumentos de política pública:

1. En las Reglas de Operación (RO) del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) se indica que una de las atribuciones de la DGFC consiste en “Diseñar y coordinar la implementación del diagnóstico integral que detecte las necesidades específicas de actualización y capacitación de los docentes, directivos y supervisores” (DOF, 2019a, p. 44).
2. Esta indicación se retoma en la Estrategia Nacional de Formación Continua 2020 (DGFC, s. f.) en donde se menciona que tanto la DGFC como las Autoridades Educativas Estatales (AEE) implementarán un proceso de identificación de necesidades formativas del profesorado, cuyos resultados son uno de los factores a considerar para la selección de la oferta de formación.

Como ejemplo de la operación de esta disposición, la DGFC (2019) publicó la *Encuesta de detección de necesidades de formación para el personal de Educación Básica* en su página. La encuesta es un formulario de Google, donde, además de requerir datos generales de los participantes, se enlistan nueve opciones formativas y se solicita que se prioricen del 1 al 9. También se cuestiona acerca de los dispositivos y maneras en que el profesorado opina que debe ser impartida la formación continua. Los resultados de estas encuestas se entregan a las autoridades educativas estatales para que definan la oferta formativa de su entidad.

Por tanto, no es una práctica común en México que las Escuelas Normales se aboquen directamente por conocer los intereses y necesidades de los maestros. De ahí que se consideró relevante presentar una experiencia de diagnóstico de necesidades de formación de profesores noveles desarrollada por un grupo de EN. Este artículo describe dicha experiencia y los resultados obtenidos, así como reflexiones sobre las implicaciones de este trabajo para las EN.

Como se menciona en el párrafo inicial, las EN en México están dedicadas a la formación inicial del profesorado, sin embargo, estas instituciones han expresado su interés por participar en programas y acciones de formación en servicio. En el año 2016, en el Foro de Consulta de Directivos de Escuelas Normales organizado por la SEP, los participantes expresaron, entre otras inquietudes, que las EN tenían interés en ampliar su oferta y extenderse al campo de la formación continua (Rivera, Carrillo, Cordero y Vázquez, 2019).

Dos EN de Baja California, la Benemérita Escuela Normal Profesor Jesús Prado Luna y la Escuela Normal Fronteriza Tijuana, se interesaron por incursionar en la

formación continua del profesorado y ofrecer programas específicos. Ambas EN, en colaboración con la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), desarrollaron un proyecto de investigación que tuvo como objetivo identificar las necesidades de formación de los maestros noveles a fin de tener elementos para diseñar y ofertar acciones formativas. Como mencionan González y González (2007), Cuétara, Cruz y González (2014), Febrianis, Muljono y Susanto (2014) y Estrada (2016), la identificación de necesidades es una fase crucial que debe tener lugar previo al diseño e implementación de acciones formativas, pues éstas deben ajustarse a los requerimientos de sus potenciales receptores. En este caso, se definió como potenciales receptores a los maestros noveles por su reciente incorporación al sistema educativo.

## **1 Profesores noveles**

El término de profesor novel hace referencia al docente que, una vez concluida su formación inicial, se encuentra en sus primeros años de servicio como maestro titular (Marcelo, 2007; Martínez, 2012; Moliner y Ortí, 2016). Otras maneras de referirse a los docentes noveles son: docentes principiantes (Marcelo, 2007; Moliner y Ortí, 2016; Sánchez y Jara, 2019), inexperto, joven, nuevo o neófito (Moliner y Ortí, 2016).

En la literatura se encuentran distintas opiniones respecto a los años que conforman esta etapa, la cual va de uno hasta cinco años (Curry, Webb y Latham, 2016; Moliner y Ortí, 2016). En el presente estudio, al igual que el de Michel (2013), el de Kim y Roth (2011) y el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019b), se consideró docentes noveles al profesorado con cinco o menos años de servicio.

El estudio del profesorado novel es un tema ampliamente investigado a nivel internacional (Martínez, 2012). Principalmente se han estudiado las experiencias, creencias y preocupaciones del profesorado en sus primeros años en el campo educativo, desde metodologías de investigación cualitativas, cuantitativas y mixtas (Curry et al., 2016; Michel, 2013; Moliner y Ortí, 2016; Sánchez y Jara, 2019; Poom-Valickis, 2014; Espino, Galván y Blanco, 2019).

El inicio de la profesión docente se reconoce como una etapa en la que el profesor novicio experimenta nervios y estrés a la vez que se encuentra entusiasmado (Jáspez y Sánchez-Moreno, 2019). No obstante, aunque los profesores novicios llegan a los centros escolares con ideas nuevas y con energía para el desempeño de su profesión (OCDE, 2019a), generalmente se enfrentan a retos demandantes. Entre estos retos se encuentra ser asignados a contextos, escuelas o grupos desafiantes (niños de

niveles socioeconómicos en desventaja, estudiantes migrantes, escuelas vulnerables o focalizadas, estudiantes con bajos niveles de aprovechamiento, etcétera) (Marcelo, 2007; Michel, 2013; OCDE, 2019a).

Marcelo (2007) retoma el término “choque con la realidad”, popularizado en los ochenta por Simon Veenman, el cual se refiere al proceso de inserción a la docencia en el que los noveles se enfrentan a una etapa de supervivencia y adaptación. En esta etapa, además de cumplir con el resto de las responsabilidades que conlleva el profesorado, “deben aprender a enseñar” (p. 32). En este sentido, Espino et al. (2019) sostienen que los noveles enfrentan un periodo caracterizado por la necesidad de “resolver las exigencias de su trabajo con un grupo de alumnos concretos y mostrarse a sí mismos que son capaces de enseñar” (p. 109).

Algunos estudios dan cuenta de que el enfrentamiento a la realidad de las aulas representa un momento crítico para los docentes noveles, puesto que en la transición de estudiante a profesor se comienzan a producir inseguridades, tensiones y dilemas respecto a su labor en aula (Marcelo, 2007; Serra, Krichesky y Merodo, 2009; Moliner y Ortí, 2016).

Smith, Anderson y Blanch (2016) ejemplifican una de estas tensiones. Durante la formación inicial, los docentes aprenden que su enseñanza debe guiarse por los intereses de los estudiantes, las relaciones positivas y priorizar el trabajo activo y colaborativo; sin embargo, al entrar al contexto escolar como profesores titulares, se encuentran con el requerimiento de alinearse al currículo y cubrirlo, así como guiarse por obligaciones relativas a los regímenes de evaluación.

Además de las exigencias propias del currículum, las experiencias de los profesores noveles “se encuentran fuertemente condicionadas por los llamados macro y micro contextos” (Sánchez y Jara, 2019, p. 4). Por ejemplo, los maestros se enfrentan a manejar el estrés derivado de sus interacciones con la comunidad escolar, a establecer relaciones positivas y de colaboración con los padres de familia y a atender las disposiciones oficiales fuera y dentro del aula (Martínez, 2012).

Por lo anterior, la OCDE (2019b) indica que los maestros que están en sus primeros años de servicio requieren tiempo y apoyo para mejorar sus habilidades y promover su adaptación a la dinámica escolar. Estas acciones de acompañamiento representan un aspecto relevante para mantener a los docentes noveles en su profesión pues, de acuerdo con Smith et al. (2016), Curry et al. (2016) y Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans y Vanderline (2019), se tiene registro de casos de profesores que desertan de la docencia durante este periodo.

Imbernón (1989) identifica tres momentos para la formación en el servicio: 1) iniciación, 2) perfeccionamiento y 3) consolidación. El autor afirma que, dependiendo del periodo en el que se encuentre el profesorado, éste tendrá intereses y necesidades distintas. El profesor novel se ubica en el primero de ellos, por lo que se hace necesario hacer un diagnóstico específico. Las acciones formativas, ya sean formales o informales, que se lleven a cabo durante la inserción a la docencia resultan importantes para el resto de los años de servicio, pues es en este periodo donde se arraiga la mayoría de los hábitos profesionales (Imbernón, 1989). Como indican Jáspez y Sánchez-Moreno (2019) “los responsables de la formación docente deben conocer y atender la realidad del profesorado desde el inicio de su trabajo en las aulas” (p. 3).

La formación en esta etapa permite al novel afianzar su seguridad, adaptarse a la dinámica laboral del magisterio y mejorar sus habilidades docentes. Este periodo puede considerarse un momento de transición, que complementa la formación inicial (Sánchez y Jara, 2019), debido a que, hay habilidades y conocimientos que únicamente se pueden desarrollar una vez que el docente se encuentra laborando (Marcelo, 2007; Curry et al., 2016).

## **2 Metodología**

En este estudio de alcance exploratorio, se plantearon dos preguntas generales de investigación: ¿Cuáles son las características de los profesores noveles de educación primaria en Baja California? y ¿cuáles son las necesidades de formación de los profesores noveles de educación primaria en Baja California?

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto secuencial (Pereira, 2011), en tres etapas: 1) definición de las dimensiones del constructo; 2) obtención de evidencias de validez del instrumento y 3) aplicación del cuestionario. En cada una de las etapas se presentan los elementos metodológicos correspondientes: enfoque, unidades de análisis, técnicas y procesamiento de análisis. Estas tres etapas conforman en conjunto el proceso de construcción y aplicación del instrumento utilizado, denominado Cuestionario de Identificación de Necesidades de Formación (CINF).

### **2.1 Primera etapa: definición de las dimensiones del constructo**

El enfoque de la primera etapa fue cualitativo. Tuvo el objetivo de identificar las temáticas que docentes noveles consideraban como áreas de oportunidad para su desarrollo profesional. Se estableció una convocatoria abierta a profesores de primaria recién egresados de una EN del estado de Baja California. El grupo de

participantes se conformó con los 28 docentes que respondieron dicha convocatoria; 75% son mujeres y con una edad promedio de 24 años, a quienes se les informó acerca del objetivo de la sesión, y se aseguró el anonimato de los datos proporcionados durante su participación.

Se implementó la técnica de grupos colaborativos, proceso cualitativo que pretende identificar categorías de necesidades de formación y priorizarlas (Arànega, 2013). La sesión se desarrolló en mayo de 2019 y se estructuró en las siguientes fases:

1. Identificación de necesidades: en esta fase se llevaron a cabo tres actividades. La primera fue anotar de manera individual las necesidades sentidas; posteriormente los participantes se integraron en equipos para compartirlas y elaborar un listado único. Por último, se llevó a cabo una puesta en común para hacer un registro completo de lo expresado por todos los equipos evitando repeticiones.
2. Categorización de las necesidades: una vez que se contó con un listado de necesidades del grupo, se solicitó a los participantes que identificaran aquellas que podían agruparse en una misma categoría. Se obtuvieron quince categorías.

Con la participación del equipo de trabajo de esta investigación, las 15 categorías temáticas se analizaron cualitativamente y se transformaron en las dimensiones, los indicadores y los reactivos del CINF. De esta manera se obtuvo el primer acercamiento concreto en su construcción.

## **2.2 Segunda etapa: obtención de evidencias de validez del instrumento**

El enfoque metodológico utilizado en esta etapa de la investigación fue mixto y de alcance exploratorio, con el objetivo de construir el CINF y recuperar evidencias de su validez. La etapa constó de cuatro fases que se describen a continuación.

1) Para obtener evidencias de validez de contenido se realizó, durante el mes de mayo de 2019, el juicio independiente de expertos con la participación de tres sujetos: dos docentes noveles de primaria y un directivo del mismo nivel educativo. Estos expertos fueron convocados de manera directa y se les aseguró anonimato en sus opiniones.

El juicio se llevó a cabo con base en un cuadernillo donde se valoraron las dimensiones e indicadores propuestos bajo cuatro criterios en una escala de uno a cuatro: a) congruencia, grado en que los indicadores corresponden de manera objetiva a la dimensión; b) pertinencia, grado en que los indicadores pertenecen a la

dimensión; c) claridad, grado en que la definición comunica de manera objetiva el indicador; y d) suficiencia, grado en que se incluyen los indicadores necesarios para describir cada dimensión.

Con las puntuaciones otorgadas se calcularon los promedios en cada uno de los criterios evaluados en los reactivos del CINF para valorar la posible eliminación de algunos de ellos. Los comentarios escritos por los jueces fueron valorados cualitativamente.

2) La integración de la primera versión del cuestionario se hizo al tomar en cuenta las valoraciones de los jueces.

3) La aplicación piloto del instrumento para obtener evidencias de validez de constructo se efectuó en junio de 2019 mediante la plataforma Formularios de Google. Se obtuvieron las respuestas de 135 participantes, ya sea docentes de primaria en su primer año de servicio o estudiantes normalistas de octavo semestre. El 84% eran mujeres y tenían una edad promedio de 23 años. El acceso a los participantes se realizó a través de las autoridades de las EN. Se les pidió el consentimiento informado correspondiente.

Con los resultados de la aplicación piloto se generó una base de datos que fue analizada en el programa estadístico SPSS 21. Se realizó la prueba Alpha de Cronbach para indagar la consistencia interna del cuestionario.

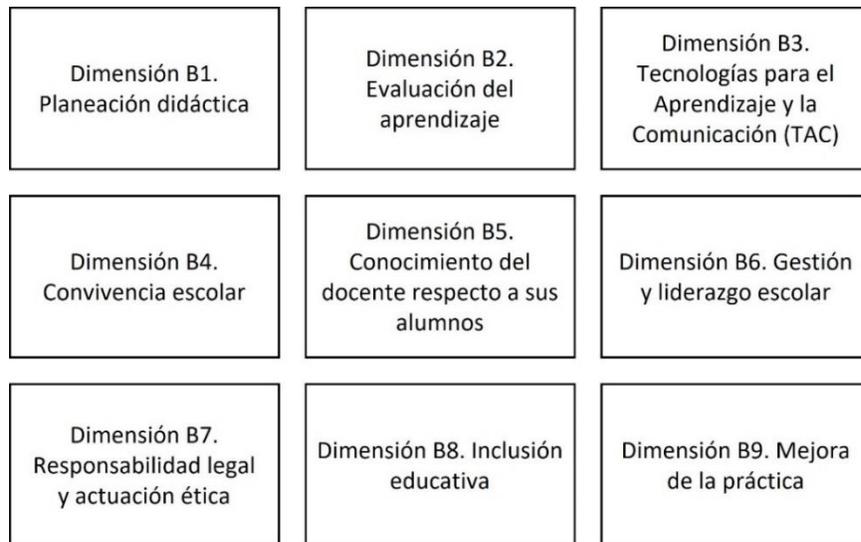
4) A partir de la experiencia generada en el pilotaje, se integró la versión final del CINF.

### **2.3 Tercera etapa: aplicación del cuestionario**

La tercera etapa de la investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, con un estudio tipo encuesta de alcance descriptivo. La aplicación final del CINF se llevó a cabo del 24 de junio al 9 de julio de 2019 a través de la herramienta Formularios de Google. En esta etapa participaron 1,010 docentes noveles de educación primaria de Baja California, es decir, contaban con una experiencia laboral entre 0 y 5 años, y al momento de la aplicación los participantes laboraban en escuelas primarias, ya fueran públicas o privadas. Del total de los participantes, 60% eran mujeres, en promedio tenían 46.3 años (DE=11.5) y 50% declaró ser soltero. Al inicio del cuestionario se explicó a los participantes su propósito y el uso académico de la información proporcionada, así como el resguardo de sus datos.

Se aplicó la técnica de la encuesta a través del cuestionario elaborado denominado CINF. Este instrumento se estructuró en tres secciones: A) Datos de identificación,

con reactivos para recuperar los datos sociodemográficos (5 reactivos), datos académicos (13 reactivos) y datos laborales (24 reactivos); B) Necesidades de formación (ver Figura 1), con reactivos acerca de la planeación didáctica (9 reactivos), la evaluación del aprendizaje (6 reactivos), las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (3 reactivos), la convivencia escolar (6 reactivos), el conocimiento del docente respecto a sus alumnos (9 reactivos), la gestión y liderazgo escolar (5 reactivos), la responsabilidad legal y actuación ética (3 reactivos), la inclusión educativa (10 reactivos) y la mejora de la práctica (6 reactivos); y C) Modalidades de formación, con reactivos para identificar la preferencia de los participantes acerca de los tipos de formación (11 reactivos), las modalidades (3 reactivos) y los horarios (3 reactivos). En total el CINF se conformó por 116 reactivos.



**Figura 1.** Identificación de las dimensiones de la sección B del CINF.  
Fuente: elaboración propia.

El análisis realizado fue cuantitativo con el programa estadístico SPSS 21. Se hicieron cálculos de estadística descriptiva, así como la prueba t para identificar diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en las necesidades de formación entre los grupos conformados a partir de las características de los participantes.

### 3 Resultados

La información recuperada se presenta en tres apartados. Los dos primeros corresponden al proceso de construcción del CINF y los dos últimos a la información obtenida en su aplicación en el estado de Baja California.

### 3.1 Dimensiones e indicadores correspondientes a las necesidades de formación sentidas de los profesores noveles de Baja California

La primera etapa del proceso de construcción del CINF tuvo por resultado la lista de dimensiones que se presenta en la Figura 2, las cuales fueron el insumo en el que se basó el diseño del cuestionario. Estas temáticas fueron valoradas por los participantes como las más importantes para continuar su formación profesional.



**Figura 2.** Categorías temáticas base para las dimensiones del CINF.  
Fuente: elaboración propia.

### 3.2 Primera versión del CINF

Con los resultados de la fase anterior fue posible integrar una primera versión del CINF, cuyo contenido se presenta en la Tabla 1. Esta versión fue la utilizada durante el proceso de obtención de evidencias de validez del instrumento.

**Tabla 1.** Secciones y dimensiones de la primera versión del CINF

Sección	Dimensión
A. Datos de identificación	A1. Datos sociodemográficos A2. Datos académicos A3. Datos laborales
B. Necesidades de formación	B1. Planeación docente B2. Evaluación del aprendizaje B3. Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación B4. Convivencia escolar B5. Conocimiento de los alumnos

	B6. Gestión y liderazgo escolar B7. Responsabilidad legal y actuación ética B8. Inclusión educativa B9. Mejora de la práctica
C. Modalidades de formación	C1. Tipos de formación C2. Modalidades de formación C3. Horarios

Fuente: elaboración propia.

### 3.2.1 Evidencias de validez de contenido

Todos los reactivos obtuvieron promedios de valoración favorables en los cuatro criterios evaluados por los jueces expertos, por lo tanto, no se eliminó ningún ítem. Las modificaciones que se hicieron al cuestionario se hicieron a partir de los comentarios cualitativos expresados por los tres participantes.

### 3.2.2 Evidencias de validez de constructo

A partir de la aplicación piloto de la primera versión del CINF se conformó una base de datos con las respuestas obtenidas. Esta información cuantitativa se utilizó para realizar distintos análisis estadísticos con el fin de conocer el funcionamiento de los reactivos que integran el cuestionario. Como resultado de la confiabilidad del instrumento se obtuvo .98 de Alfa de Cronbach.

## 3.3 Caracterización de los profesores noveles de Educación Primaria en Baja California

La información recuperada con la versión final del CINF se presenta en cinco subapartados. En los dos primeros se muestra la caracterización de los docentes participantes en cuanto a su perfil académico y laboral; en los dos siguientes se incluye la información recuperada con relación a sus necesidades de formación en el servicio. Finalmente, en el quinto subapartado se incluyen las preferencias que tienen los participantes para la organización de la formación continua.

### 3.3.1 Características académicas

Las características académicas de los noveles participantes fueron consideradas en dos ámbitos: las relacionadas con la formación inicial y las relacionadas con estudios de posgrado. Los estudios de formación inicial de los profesores fueron definidos por la licenciatura estudiada, la institución donde la cursó y el año de egreso (ver Tabla 2).

Para entender los resultados de la Tabla 2 es preciso mencionar que a partir de la Reforma Educativa de 2013 (DOF, 2013a, 2013b) se permitió el ingreso al servicio profesional docente a los egresados de licenciaturas universitarias “afines al normalismo”, por lo que es posible observar profesores noveles egresados de carreras diversas, así como de instituciones normalistas y universitarias.

**Tabla 2.** Características de los estudios de formación inicial de los profesores noveles

Variable	Porcentaje de respuesta
Nombre de la licenciatura	
Licenciatura en Educación Primaria	66
Licenciatura en Ciencias de la Educación	16
Licenciatura en Educación	6
Licenciatura en Pedagogía	5
Licenciatura en Intervención Educativa	4
Licenciaturas afines al área educativa	2
Licenciaturas no afines al área educativa	1
Institución de egreso	
Escuelas Normales públicas	48
Escuelas Normales privadas	15
Universidades públicas	23
Universidades privadas	14
Año de egreso	
Antes del 2000	1
2000-2013	31
2014	13
2015	18
2016	16
2017	14
2018	7

Fuente: elaboración propia.

El 66% de los participantes estudió la Licenciatura en Educación Primaria. El resto obtuvo su licenciatura en carreras afines al normalismo, tales como las siguientes: Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica, Licenciatura en Educación Especial, Administración educativa, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Tecnología Educativa, Licenciatura en Educación y Gestión de Centros Escolares, Licenciatura en la Enseñanza del Idioma Inglés, Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y Licenciatura en Docencia de Idiomas. El 1% era egresado de carreras no afines al normalismo (Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Administración de Empresas e Ingeniería Industrial), lo cual es una situación que llama la atención en tanto que están fuera de lo que marcó la norma vigente (Véase Tabla 2). Cabe señalar que los participantes que estudiaron dichas licenciaturas

ajenas a la docencia no contaban con estudios de posgrado en el área educativa. El 48% de los encuestados realizó sus estudios superiores en EN públicas y 15% en este mismo tipo de institución formadora de docentes, pero de sostenimiento privado; el resto eran egresados de otras instituciones de educación superior públicas o privadas, entre las que destacan la UABC y la UPN.

Del total de los participantes, el 32% egresó de la licenciatura antes de la Reforma educativa de 2013 y el mayor porcentaje de los encuestados ingresó al servicio bajo las reglas del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013a). Por otro lado, se indagó si los profesores noveles estaban estudiando algún posgrado al momento de la aplicación del cuestionario y las instituciones donde los realizaban. En la Tabla 3 se muestran los resultados.

**Tabla 3.** Características de los estudios de posgrado que cursan los profesores noveles

Variable	Porcentaje de respuesta
Estudia actualmente un posgrado	
Sí	10
No	90
Programa de posgrado que estudia	
Maestría en Educación, Educación Básica	27
Maestría en Educación Especial	17
Maestría sin especificar programa	9
Maestría en Dirección y Supervisión Escolar	8
Maestría en Gestión, Desarrollo organizacional, Administración	8
Maestría en Pedagogía	7
Maestría en Docencia	5
Maestría en Ciencias Educativas, Investigación	4
Maestría en Psicoterapia, Psicopedagogía, Desarrollo infantil	3
Maestría en Educación (tecnología)	3
Maestría en didácticas específicas (Español, Ciencias Naturales, Artes, etc.)	3
Doctorado sin especificar programa	2
Doctorado en Educación	2
Especialidad en Educación	1
Especialidad en Recursos Humanos	1
Institución donde estudia el posgrado	
Universidades privadas	72
Universidades públicas	17
Escuelas Normales públicas	11

Fuente: elaboración propia.

Tal como puede verse en la Tabla 3, los estudios de posgrado no son una prioridad para el profesorado novel, pues sólo 10% de los encuestados los cursan actualmente. Esta es una característica de esta población, ya que, según el estudio que hizo el

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), solo 6.9% de la población del profesorado novel en México estudia un posgrado (INEE, 2015).

Se precisa que, de los participantes que afirmaron ser estudiantes de posgrado, el 94% cursaba un programa de maestría, el 4% de doctorado y el 2% una especialidad. Los programas de maestría con mayor demanda en esta muestra eran los relacionados con la educación básica o con los estudios en educación en general. No obstante, de los profesores que estudiaban maestría, el 17% también tenía interés en la educación especial como oferta educativa. El 3% cursaba programas relacionados con didácticas específicas (Español, Ciencias Naturales, Artes, etc.).

Cabe mencionar que la mayoría de los profesores (72%) estudiaba el posgrado en universidades privadas y que solo el 11% lo hacía en una Escuela Normal. El programa de posgrado de las Escuelas Normales públicas es evaluado y autorizado por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (DGESPE, 2020), por lo que cuentan con mecanismos de regulación y evaluación (INEE, 2015), lo cual no sucede con el resto de los programas donde los noveles estudian el posgrado. Es una práctica frecuente en México que los profesores recurran a las instituciones privadas para cursar sus estudios de posgrado. Estas instituciones no ofrecen los estándares más adecuados.

Los datos muestran que las instituciones privadas de educación superior, en general, responden más a los vaivenes de la oferta-demanda y se preocupan poco por fortalecer a sus cuerpos académicos, en su mayoría compuestos por docentes jóvenes, con escasa experiencia y contratados por horas, todo lo cual impacta en el desarrollo profesional de sus egresados (INEE, 2015, p. 123).

### 3.3.2 Características laborales

En el ámbito laboral se indagó entre los profesores noveles participantes los años de antigüedad que tenían en la docencia, el sector en donde se desempeñaban (público o privado), el tipo de contratación y el municipio de Baja California donde laboraban. Así mismo, se preguntó sobre las características de la escuela y del aula, el contexto de su centro de adscripción, el tipo de organización, si atendía a niños con necesidades educativas especiales y si contaba con el apoyo de la Unidad de Servicio a la Educación Regular (USAER)<sup>1</sup>. La importancia del análisis de las

---

<sup>1</sup> Las Unidades de Servicio a la Educación Regular (USAER) son “grupos de apoyo, asesoría y acompañamiento tanto para los alumnos como para los padres y los docentes de las escuelas regulares que buscan trabajar en conjunto a fin de promover la integración de los alumnos y con esto eliminar barreras de aprendizaje en un ambiente donde la diversidad sea la fortaleza” (INEE, s. f., p. 39).

características laborales del profesorado novel es destacada por la OCDE (2019a), pues se considera información básica para generar estrategias que permitan respaldar a los mismos. En la Tabla 4 se presentan los resultados de estos indicadores laborales.

**Tabla 4.** Características laborales

Variable	Porcentaje de respuesta
Sector laboral	
Público	96
Privado	4
Antigüedad docente	
Menos de un año	14
Un año	29
Dos años	22
Tres años	11
Cuatro años	11
Cinco años	13
Contratación laboral	
Base	91
Contrato limitado	5
Interinato y por honorarios	4
Municipio donde labora	
Tijuana	74
Ensenada	11
Mexicali	5
Tecate	5
Rosarito	5
Contexto en el que se ubica la escuela de adscripción	
Urbano	50
Urbano marginado	34
Rural	16
Tipo de organización de la escuela de adscripción	
Completa	91
Unitaria	4
Bidocente	3
Tri, cuatri y pentadocente	1
Multigrado (sin especificar cantidad de docentes)	1
Atiende alumnos con NEE	
Sí	81
No	19
La escuela donde labora cuenta con USAER	
No	73
Sí	27

Fuente: elaboración propia.

En el momento del estudio, el 96% de los profesores encuestados laboraba en el sector público; preveleía entre ellos el nombramiento de base por tiempo indefinido, poco más del 50% tenía entre un año y dos de servicio docente. Tijuana es el municipio donde laboraba 74% de los participantes, seguido por Ensenada, con 11%; el resto estaba distribuido en los otros tres municipios del estado.

La mitad de los encuestados dijo trabajar en escuelas ubicadas en el contexto urbano, el otro 50% corresponde a los participantes que laboraban en entorno urbano marginado y rural. La asignación de profesores principiantes a contextos marginales o rurales es un aspecto que la OCDE (2019a) señala como una de las características de las condiciones laborales de los profesores novicios, lo cual es común en México (Carvajal, 2020), por lo que es de llamar la atención que la mitad de los encuestados laborara en un entorno urbano. Esto puede deberse al hecho de que la mayoría trabajaba en la ciudad de Tijuana, ciudad que tiene el mayor crecimiento demográfico de la entidad.

Más del 90% estaba adscrito en una escuela de organización completa. Un alto número de docentes (81%) atendía a niños con necesidades educativas especiales, pero solo 27% contaba con la USAER. La situación de la atención de los niños con alguna necesidad especial la describe con precisión el INEE:

Menos de la mitad de las escuelas regulares con estudiantes con discapacidad cuenta con la asesoría y el acompañamiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER): preescolar, 34.6%; primaria, 46.2%; y secundaria, 17%. Por lo demás, una proporción importante de las USAER no tiene personal suficiente para cumplir su función, ya que sólo 45% de ellas tenía un equipo de apoyo completo (psicólogo, trabajador social y maestro de comunicación) (INEE, 2019, p. 83).

Lo anterior trae como consecuencia que los niños que presentan dichas características suelen no continuar estudiando el siguiente nivel educativo pues, de acuerdo con la OCDE (2019b), 8% del profesorado mexicano de secundaria (noveles y experimentados) atiende alumnos con alguna necesidad educativa especial, cifra considerablemente menor a la que los encuestados reportaron.

### 3.3.3 Experiencias de formación continua

Para conocer las experiencias de formación continua de los profesores participantes, se indagó información relacionada con su asistencia a eventos académicos, el tipo de evento a los que asistía, la frecuencia con la que asistía, la modalidad de la oferta

formativa y el grado de actualización que percibía en ella. En la Tabla 5 se muestran los resultados.

**Tabla 5.** Experiencias de formación continua de los participantes

Variable	Porcentaje de respuesta
Asiste a eventos de formación continua	
Sí	72
No	28
Tipo de eventos a los que ha asistido	
Curso	60
Taller	50
Conferencia	28
Diplomado	12
Frecuencia en la asistencia	
De 1 a 2 eventos por ciclo escolar	75
De 3 a 5 eventos por ciclo escolar	23
Más de 6 eventos por ciclo escolar	2
Modalidad de la oferta formativa cursada	
Presencial	68
Virtual	24
Semipresencial	8
Grado de actualización a partir de la formación continua	
Nada	1
Poco	13
Bastante	50
Mucho	36

Fuente: elaboración propia.

Se observa un alto grado de interés de los maestros noveles en este tipo formación. El 72% de los profesores participantes reportó asistir a eventos de formación continua, en su mayoría cursos o talleres, mientras que el 12% reportó su asistencia a diplomados. Prevalecía la asistencia de uno a dos eventos por ciclo escolar en el 75% de los profesores y sólo 2% dijo asistir a más de seis eventos de formación continua durante el ciclo escolar. El 68% de los profesores asistía a modalidad presencial y 24% a modalidad virtual. El 86% de los participantes opinó que la formación continua recibida le había brindado un alto grado de actualización.

En la Tabla 6 se presenta la relación de temas que los profesores estudiaron en el evento académico al que habían asistido más recientemente.

**Tabla 6.** Temas del último evento académico al que asistieron los participantes

Temas	Porcentaje de respuesta
Didácticas específicas (Lectoescritura, Español, Matemáticas, Historia, etc.)	44
Inclusión educativa/Educación Especial/Psicología	22
Evaluación	14
Reforma educativa y/o aprendizajes clave	8
Tecnologías de la información y la comunicación	6
Convivencia/Resolución de conflictos	2
Educación-Inteligencia Socioemocional	1
Dominio-enseñanza de idiomas extranjeros	1
Gestión/Liderazgo	1
Otros temas (Planeación, Docencia, Seguridad escolar)	1

Fuente: elaboración propia.

En la formación continua que recibieron los profesores en servicio se observan temáticas diversas. Para el 80% de los profesores encuestados, el tema en el que atendieron más acciones de formación continua es el de didácticas específicas (44%). En segundo lugar, asistieron a acciones formativas en temas de inclusión educativa (22%) y en tercer sitio, sobre evaluación (14%). Este resultado tiene más que ver con la oferta que les hacen las diversas instituciones formadoras que con sus intereses de formación, tal como podrá constatarse en el siguiente apartado.

### 3.3.4 Necesidades de formación identificadas

En la Tabla 7 se agruparon las variables correspondientes a los reactivos de la sección Necesidades de formación, por cada una de las dimensiones que integran el CINF. Se calculó la media de los puntajes obtenidos para identificar el orden de prioridad de las necesidades sentidas por los docentes noveles de Baja California.

El tema de la Inclusión educativa resultó en primer lugar, al tener el valor más alto ( $\bar{X}$ =8.31, DE=1.98). En segundo lugar se ubicó la dimensión correspondiente a la Responsabilidad legal y actuación ética ( $\bar{X}$ =8.17, DE=2.13), y en tercero, la Convivencia escolar ( $\bar{X}$ =8.03, DE=2.12).

**Tabla 7.** Resultados del orden de prioridad de las dimensiones de Necesidades de Formación en Baja California

No.	Indicadores	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación estándar
1	Dimensión B8. Inclusión educativa	8.31	1.98
2	Dimensión B7. Responsabilidad legal y actuación ética	8.17	2.13
3	Dimensión B4. Convivencia escolar	8.03	2.12
4	Dimensión B5. Conocimiento del docente respecto a sus alumnos	7.69	2.27
5	Dimensión B1. Planeación didáctica	7.6	2.05
6	Dimensión B6. Gestión y liderazgo escolar	7.54	2.31
7	Dimensión B3. Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC)	7.39	2.51
8	Dimensión B2. Evaluación del aprendizaje	7.32	2.42
9	Dimensión B9. Mejora de la práctica	7.23	2.53

Fuente: elaboración propia.

Para profundizar sobre las necesidades identificadas en primer término, se analizó la valoración numérica otorgada por los participantes en los 15 reactivos que tuvieron el puntaje más alto, como puede verse en la Tabla 8. Puede observarse que ocho de ellos pertenecen a la dimensión Inclusión educativa, dos son de la dimensión de Responsabilidad legal y actuación ética y cuatro más son de la dimensión Convivencia escolar.

**Tabla 8.** Priorización de las 15 necesidades de formación identificadas

No.	Indicadores	Media ( $\bar{x}$ )	Desviación estándar
1	8.3 Evaluación de los alumnos con NEE	8.65	2.13
2	8.1 Conocimientos generales sobre los diferentes tipos de NEE	8.52	2.13
3	8.2 Estrategias de detección e intervención que permitan la inclusión de los alumnos con NEE	8.50	2.11
4	8.5 Estrategias de detección e intervención que permitan la inclusión de los alumnos con BAP	8.50	2.11
5	8.6 Evaluación de los alumnos con BAP	8.50	2.11
6	4.2 Atención individual a alumnos con problemas de conducta y agresiones (conducta disruptiva)	8.47	2.14
7	7.3 Protocolos de prevención y actuación en casos de emergencia	8.45	2.20
8	8.4 Conocimientos generales sobre las BAP	8.45	2.15
9	4.3 Resolución de problemas de convivencia en el aula	8.2	2.31
10	8.8 Generación de ambientes para la inclusión en el aula	8.18	2.27
11	7.1 Conocimiento de los derechos y obligaciones como servidores públicos	8.15	2.28
12	4.4 Resolución de conflictos con el apoyo de los padres de familia de acuerdo con el Marco para la convivencia	8.11	2.29
13	8.7 Estrategias para la atención de la diversidad cultural	8.05	2.29
14	1.5 Estrategias para la motivación y disposición hacia el aprendizaje	8	2.38
15	4.1 Resolución de conflictos en el contexto escolar	8	2.36

Fuente: elaboración propia.

Los cinco primeros lugares corresponden a necesidades de formación relacionadas con conocimientos acerca de Inclusión educativa: Evaluación de los alumnos con NEE ( $\bar{x}$ =8.65, DE=2.13), Conocimientos generales sobre los diferentes tipos de NEE ( $\bar{x}$ =8.52, DE=2.13), Estrategias de detección e intervención que permitan la inclusión de los alumnos con NEE ( $\bar{x}$ =8.50, DE=2.11), Estrategias de detección e intervención que permitan la inclusión de los alumnos con BAP ( $\bar{x}$ =8.50, DE=2.11), y Evaluación de los alumnos con BAP ( $\bar{x}$ =8.50, DE=2.11).

En el Estudio TALIS (OCDE, 2019b), los maestros de secundaria coinciden con esta necesidad de formación. En ese estudio, 53% de los docentes mexicanos encuestados solicita capacitación en estos temas, lo cual es un porcentaje muy alto comparado con el 22% promedio de los países de la OCDE.

Una investigación enfocada al profesorado de educación básica en los primeros años de su docencia realizada en Chile (Cisterna, Díaz, Boudon y Larenas, 2019) coincide con lo expresado por el profesorado de Baja California. En el estudio aludido, 93.7% del profesorado chileno expresó interés por actualizar sus conocimientos en el tema de necesidades educativas especiales (Cisterna et al., 2019). Los hallazgos muestran que los docentes noveles tienen el compromiso y la responsabilidad de poner en acción distintas estrategias de enseñanza que brinden oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes. Esto implica poseer conocimientos básicos acerca de las necesidades educativas especiales; y con ello va de la mano la preocupación de diseñar e implementar evaluaciones justas que entreguen información relevante acerca de los estudiantes que requieren mayor apoyo.

En el segundo lugar se ubicó la dimensión correspondiente a la Responsabilidad legal y actuación ética y, en tercero, la Convivencia escolar, de la cual, seis de sus reactivos se encuentran en la lista de los 15 con mayor puntaje. Estos resultados coinciden con lo planteado con Sánchez y Jara (2019), quienes encontraron que los profesores noveles tienen cuestionamientos éticos y demandas relacionales. Asimismo, Moliner y Ortí (2016) reportaron que el profesorado novel presenta dificultades con aspectos organizativos y académicos, los cuales se solucionan con el paso del tiempo con base en la experiencia generada. Si bien los resultados de este estudio se enfocan en ámbitos de carácter más relacional, es posible inferir que están asociados con los problemas sociales que enfrentan los participantes y que los desbordan, por lo que requieren de conocer los documentos normativos que especifican su responsabilidad ante los múltiples problemas que pueden presentarse en los estudiantes, como casos de maltrato familiar o evidencias de consumo de drogas.

En la Tabla 9 se presentan los resultados de la comparación de Necesidades de Formación por licenciatura estudiada. Se conformaron dos grupos: participantes que estudiaron la LEPRIM (66%) y aquellos que estudiaron una licenciatura distinta (34%). Se encontraron diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) en seis de las nueve dimensiones analizadas en el estudio. En estas seis dimensiones los participantes con una licenciatura distinta a la LEPRIM manifestaron una necesidad de formación mayor, por lo que es posible inferir que se debe a que su formación inicial no fue específica para la profesión docente en educación primaria.

**Tabla 9.** Diferencias en las necesidades de formación a partir de la licenciatura estudiada

Indicadores	Egresados de LEPRIM		No egresados de LEPRIM		t
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar	
Dimensión B1. Planeación didáctica	7.46	2.11	7.88	1.90	3.28
Dimensión B2. Evaluación del aprendizaje	7.17	2.49	7.61	2.26	2.81
Dimensión B3. Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación (TAC)	7.19	2.58	7.77	2.35	3.61
Dimensión B4. Convivencia escolar	7.94	2.17	8.21	2.02	1.91
Dimensión B5. Conocimiento del docente respecto a sus alumnos	7.57	2.32	7.93	2.16	2.49
Dimensión B9. Mejora de la práctica	7.05	2.62	7.56	2.31	3.18

Fuente: elaboración propia.

### 3.3.5 Características de la oferta de formación continua solicitada

Con el propósito de conocer las características de la formación continua que prefieren recibir los profesores noveles, se les preguntó acerca del tipo de formación, de la modalidad y los horarios para atender la oferta de formación continua; se les solicitó que valoraran de 0 a 4 las opciones presentadas, al considerar el cuatro como puntaje máximo de preferencia. La Tabla 10 evidencia los tipos de formación continua preferentes.

**Tabla 10.** Tipos de formación continua preferentes

Tipo de formación	Media (□)	Desviación estándar
Talleres	3.32	0.93
Cursos	3.16	0.97
Posgrados específicos	3.12	1.18
Diplomados	3.09	1.14
Colaboración entre compañeros docentes	3.00	1.09
Conferencias	2.89	1.11
Estudio individual	2.88	1.15
Asesoramiento docente	2.78	1.19
Proyectos de innovación docente	2.77	1.19
Seminarios, jornadas y simposios	2.45	1.25

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la preferencia de los profesores en el tipo de formación se sitúa en los talleres con el promedio mayor ( $\bar{x}=3.32$ ,  $DE=0.93$ ), seguido de los cursos ( $\bar{x}=3.16$ ,  $DE=0.97$ ) y los posgrados específicos ( $\bar{x}=3.12$ ,  $DE=1.18$ ).

En la Tabla 11 se muestran las preferencias para el desarrollo de la formación continua y presenta, por un lado, la modalidad, y por otro, el horario. La modalidad presencial obtuvo el promedio mayor de aceptación ( $\bar{x}=2.97$ ,  $DE=1.28$ ), seguido de la modalidad virtual ( $\bar{x}=2.50$ ,  $DE=1.35$ ) y la semipresencial ( $\bar{x}=2.49$ ,  $DE=1.25$ ). Con respecto al horario, prefieren que la formación se realice dentro del horario laboral ( $\bar{x}=3.14$ ,  $DE=1.32$ ), lo cual ciertamente es deseable pero esta decisión no depende de las instituciones formadoras, sino de las autoridades educativas de los niveles correspondientes.

**Tabla 11.** Preferencias para el desarrollo de la formación continua

Variable	Media	Desviación estándar
Modalidad preferente		
Presencial	2.97	1.28
Virtual	2.50	1.35
Semipresencial	2.49	1.25
Horario preferente		
Dentro del horario laboral	3.14	1.32
Sábados, de 8 am a 2 pm	1.52	1.56
Entre semana, de 6 a 10 pm	1.28	1.43

Fuente: elaboración propia.

## 4 Conclusiones y recomendaciones

De los resultados de la encuesta destacan varios datos. En cuanto a las características de los profesores noveles de Baja California, se encontró que 66% es egresado de la LEPRIM y 68% egresó del nivel licenciatura el 2013 o antes. Dos terceras partes de la población tienen las características que tenían los maestros mexicanos de la mitad de la década de los ochenta hasta 2013. El profesorado de educación primaria, por primera vez en la historia mexicana, es una población diversa (INEE, 2015) a la que habrá que dar una atención específica. Esta población tiene un alto grado de interés por la formación continua, tal como muestran los resultados de este estudio. Este sexenio aún se mantiene la disposición de que ingresen al servicio egresados de otras licenciaturas (DOF, 2019c), por lo que la composición de la población docente seguirá cambiando y habrá una mayor presencia de egresados universitarios de carreras en el área educativa que no están formados para el trabajo del aula (Cordero y Salmerón, 2017).

También es interesante notar que mientras que 71% de los noveles es egresado de la licenciatura de instituciones públicas, del 10% que actualmente estudia el posgrado, 72% lo hace en una institución privada con una oferta que es muy dispersa. Esta situación es frecuente en nuestro país: la oferta de posgrados en educación generalmente ha sido dominada por la iniciativa privada y no necesariamente cuenta con la calidad requerida. Un porcentaje muy pequeño cursa el posgrado que ofrecen EN públicas del estado, lo cual puede deberse a que la única maestría que se ofrece actualmente es en gestión escolar, temática que, como ya vimos, no es de interés de los profesores noveles. Por otro lado, las EN tienen un mayor nivel de exigencia en su programa de posgrado que otras IES poco reconocidas.

En relación con sus intereses de formación, los profesores noveles expresan inquietudes que han sido reportadas en estudios internacionales. Destacan tres ámbitos en los que los profesores de Baja California expresan sus necesidades de formación: Inclusión educativa, Responsabilidad legal y actuación ética y Convivencia escolar.

El interés que tuvo un mayor consenso es la atención a niños con necesidades educativas especiales, lo cual se entiende por el hecho de que la mayoría reporta atender niños con estas características sin contar con un apoyo institucional para ello. De los diez indicadores de esta dimensión, ocho están entre los primeros 15 indicadores de interés. En este tema no hubo diferencia significativa entre los egresados de las diferentes licenciaturas.

Un tema general que aparece en segundo lugar es el conocimiento de sus responsabilidades legales. Esta dimensión se exploró con tres reactivos, dos de los cuales –conocimiento acerca de protocolos de prevención y actuación en casos de emergencia, y conocimiento de los derechos y obligaciones como servidores públicos– aparecen en el séptimo y onceavo lugar en la lista de indicadores, respectivamente. Los noveles quieren saber cómo deben actuar en los casos críticos y cómo hacer para que no se les finquen responsabilidades administrativas o legales. En este tema tampoco hubo diferencias significativas entre los egresados de las diferentes licenciaturas.

El tercer tema de interés es el relacionado con la convivencia escolar. Este tema se exploró con seis indicadores, de los cuales cuatro se encuentran entre los primeros quince: atención individual a alumnos con problemas de conducta y agresiones (conducta disruptiva), resolución de problemas de convivencia en el aula, resolución de conflictos con el apoyo de los padres de familia, y resolución de conflictos en el contexto escolar. Como puede verse, la inquietud de poder manejar el conflicto comprende tanto el aula como el contexto escolar mismo. Aquí puede subrayarse

que esta preocupación ha crecido por la presencia de estudiantes que provienen de contextos sociales y culturales diversos. “Sin duda los flujos migratorios y la compleja realidad social que encaramos condicionan las preocupaciones de los docentes” (Eirín, García y Montero, 2009, p. 113). En este tema sí hubo diferencia significativa entre los maestros egresados de la LEPRIM y los maestros egresados de otras licenciaturas: los maestros egresados de LEPRIM tenían menos interés en el tema por lo que puede suponerse que tienen también mayor conocimiento para poder manejar estos conflictos.

El “choque con la realidad” que es propio del profesorado novel se observa claramente en estas tres temáticas. Resaltan la integración de niños con necesidades educativas especiales, las habilidades de control grupal y el manejar el estrés generado por relaciones con maestros, directivos y padres de familia (Martínez, 2012). Este estudio hace evidente, además, el temor que percibe el docente novel ante el hecho de que la resolución del conflicto escolar tenga implicaciones legales de las que quiere estar plenamente consciente.

Es también importante mencionar que, entre los egresados de licenciaturas distintas a la LEPRIM, es notorio un mayor interés por temas relacionados con la didáctica y la mejora de la práctica, por lo que hay un segmento de la población que requiere una formación muy particular.

Este estudio contribuye al avance del conocimiento de los profesores noveles en nuestro país, en tanto que aporta un instrumento válido y confiable para el diagnóstico de necesidades de formación. El CINF puede ser utilizado en otros estados del país o bien en otros momentos para la identificación de necesidades de profesores que inician su desempeño profesional.

En el caso específico de Baja California, no se conocen estudios relacionados con el profesorado novel, mucho menos a partir de la puesta en acto de las controvertidas políticas de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 (DOF, 2013a). Este estudio, se considera, es el primero en nuestra entidad que se acerca a conocer las características de los profesores de nuevo ingreso al sistema educativo estatal en la etapa post-reforma.

Sus resultados son valiosos para retroalimentar los planes de estudio de la LEPRIM. Aunque el estudio fue pensado para ofrecer formación continua, los resultados también son relevantes para la formación inicial. En concreto, a partir de sus resultados, una de las EN participantes diseñó un trayecto optativo de cuatro asignaturas para ofrecer una especialización en educación inclusiva a sus estudiantes. Los resultados del estudio son útiles para diseñar políticas de formación continua que impacten a la formación de docentes en Baja California.

Las EN desean incursionar en el campo de la formación continua basadas en resultados de investigación. Específicamente se busca abonar en la etapa de iniciación, ya que se considera un momento de transición (Sánchez y Jara, 2019) en el desarrollo de habilidades y conocimientos que se desarrollan al tener la responsabilidad plena de un grupo (Marcelo, 2007; Curry et al., 2016). Las EN no podrían instrumentar un programa de acompañamiento (Marcelo y López Ferreira, 2020) pero sí podrían diseñar e impartir programas de formación en el servicio con un enfoque centrado en la práctica como institución de referencia para la etapa de formación a la iniciación en tanto que tienen experiencia en “entender la manera en que las y los docentes aprenden a serlo: mediante el análisis reflexivo y crítico de su propia práctica e involucrando saberes tanto teóricos como experienciales, pues de todos ellos se nutre este tipo de conocimiento cuya relevancia merece continuar siendo discutida y explorada” (Rodríguez y Alamilla, 2018, p. 21).

Los diagnósticos de las necesidades formativas que periódicamente realizan las autoridades federales y estatales de formación continua en México no son conocidos por las EN. El estudio sustenta la toma de decisiones de autoridades de formación inicial y continua, dado que permitió conocer las temáticas en las que tiene interés el profesorado novel, las modalidades de preferencia, así como el horario en que se le facilita atender a la oferta formativa. 

## Referencias

- Arànega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Cuadernos de docencia universitaria, núm. 25. Octaedro. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Carvajal, A. (2020). Los inicios de la docencia en contextos desfavorecidos: dos casos en escuelas primarias mexicanas. En Gariglio, J., Fernández, J., Marcelo, C. y Mayor, C. (2020), *A iniciação à docência na educação básica: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais* (pp. 371-380). Curitiba: Appris Editora.
- Cisterna, C., Díaz, C., Boudon, J. y Larenas, M. E. (2019). Conocimiento pedagógico del profesorado de inglés en Chile y su necesidad percibida de actualización. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-26. doi: 10.15517/aie.v19i2.37000
- Cordero, G. y Salmerón, A. (2017). El servicio profesional docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 8(23), 3-24. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/3008/servicio-profesional-docente-licenciaturas-ciencias-educacion-elementos-analisis>
- Cuéstara, P., Cruz, M. y González, D. (2014). La construcción de un cuestionario para la detección de necesidades formativas del profesorado novel. *Pedagogía Universitaria*, 19(1). Recuperado de [https://www.academia.edu/26511615/La\\_construcci%C3%B3n\\_de\\_un\\_cuestionario\\_para\\_la\\_detecci%C3%B3n\\_de\\_necesidades\\_formativas\\_del\\_profesorado\\_novel](https://www.academia.edu/26511615/La_construcci%C3%B3n_de_un_cuestionario_para_la_detecci%C3%B3n_de_necesidades_formativas_del_profesorado_novel)
- Curry, J., Webb, A. y Latham, S. (2016). A Content Analysis of Images of Novice Teacher Induction: First-Semester Themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 43-65. doi: 10.5590/JERAP.2016.06.1.04
- Diario Oficial de la Federación. (2013a). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)
- Diario Oficial de la Federación. (2013b). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion\\_dof\\_26\\_02\\_13.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf)

- Diario Oficial de la Federación. (2019a). *Acuerdo número 22/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2020*. Recuperado de <http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201912/201912-RSC-hhtCnRFaEL-RO2020.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019b). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. Recuperado de [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019)
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019c). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019)
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). (2020). *Programas Educativos de Posgrado con autorización vigente*. Recuperado de [https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/posgrado/Posgrados\\_Vigentes\\_marzo\\_2020.pdf](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/posgrado/Posgrados_Vigentes_marzo_2020.pdf)
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). (s. f.). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/sistema-nacional-de-formacion-continua.pdf>
- Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC). (2019). *Encuesta de detección de necesidades de formación para el personal de Educación Básica 2019*. Recuperado de <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe0DB7i7QGHOBRRBERev9Qm7OIOa-DWSF0CqCJBkqAlpIVOZA/viewform>
- Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional de Maestros de Educación Básica (DGFC). (s. f.). *Estrategia de Formación Continua 2020*. Recuperado de [http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5F0G5hyVnk-ENFC2020\\_12052020.pdf](http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5F0G5hyVnk-ENFC2020_12052020.pdf)
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 101-115. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41932>
- Espino, H., Galván, L. y Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente. *CPU-e, Revista de Investigación educativa*,

29. Recuperado de <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2635/4501>
- Estrada, A. (2016). Instrumento para detectar las necesidades de formación docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5. Recuperado de <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/618>
- Febrianis, I., Muljono, P. y Susanto, D. (2014). Pedagogical competence-based Training Needs Analysis for Natural Science Teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(2). Recuperado de <http://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/216>
- González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7). doi: 10.35362/rie4362365
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (6), 487-499. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (s. f.). *Estructura y dimensión del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de [https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017\\_Ciclo2016-2017.pdf](https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/2017_Ciclo2016-2017.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2015). *Los docentes en Mexico. Informe 2015*. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Jáspez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Kim, K. y Roth, G. (2011). Novice Teachers and Their Acquisition of Work-Related Information. *Current Issues in Education*, 14(1). Recuperado de <http://cie.asu.edu/>
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33, 29-40. Recuperado de [http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia\\_33.pdf](http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_33.pdf)
- Marcelo, C. y López Ferreira, M. (2020). El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de inducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(108), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>

- Martínez, N. (2012). *Alzando el vuelo. Problemas y modelos de acompañamiento al docente novel*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/290002017>
- Michel, H. (2013). *The First Five Years: Novice Teacher Beliefs, Experiences, and Commitment to the Profession*. [Tesis Doctoral, Universidad de California]. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/3cq6954m>
- Moliner, L. y Ortí, J. (2016). ¿Podré acabar el temario?: Las preocupaciones a las que se enfrenta el profesorado novel. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 827-844. doi: 10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n2.48371
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2019a). *Teaching in Focus #29. Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018*. Recuperado de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/supporting-and-guiding-novice-teachers\\_fe6c9c0c-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/supporting-and-guiding-novice-teachers_fe6c9c0c-en)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2019b). *México. Nota País. Resultados TALIS 2018*. Recuperado de [http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018\\_CN\\_MEX\\_es.pdf](http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_MEX_es.pdf)
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Poom-Valickis, K. (2014). Novice teachers' professional development during the induction year. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (112), 764-774. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1228
- Rivera, K., Carrillo, N., Cordero, G. y Vázquez, M. (2019). Formación inicial docente en el Modelo Educativo mexicano. Perspectivas de directivos normalistas. *Diálogos Sobre Educación*, 10(19), 1-21. Recuperado de <http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/497>
- Rodríguez, J. y Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades investigativas en educación*, 18(2), 1-25. doi: 10.15517/aie.v18i2.33129
- Sánchez, G. y Jara, X. (enero, 2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-28. doi: 10.15517/aie.v19i1.3540

- Serra, J. C., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42163>
- Smith, L., Anderson, V. y Blanch, K. (2016). Five beginning teachers' reflections on enacting New Zealand's national standards. *Teaching and Teacher Education*, 54, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.014>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G. y Vanderline, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>